

République Algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université de Mostaganem

Ecole doctorale Franco-algérienne.

Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du master

**Problèmes rencontrés par les enseignants du
FLe dans l'application de l'approche par
les compétences au primaire**

Option : Didactique.

Présenté par :

Mr : Benhallou Amine.

Sous la direction de :

Mme Kamila Fefta.

- I- Regard sur les courants méthodologiques :
- I-1- Méthode
- I-2-Les différentes méthodes :
- I-2-a-La méthode grammaire-traduction : origine et caractéristiques
- I-2-b-La méthode audio-orale :
- I-2-c-L'approche communicative
- I-2-d-La pensée par les objectifs et l'Approche par les compétences
- I-3-L'approche par compétences :
- I-3-a-Qu'est ce qu'une compétence :
- I-3-b-Les principales caractéristiques d'une compétence :
- I-3-c-Les compétences spécifiques et transversales
- I-3-d-La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages
- I-3-e-La compétence comme facteur d'intégration des apprentissages :
- I-3-f-Le programme comme facteur d'intégration des apprentissages :
- I-3-g-Grille d'autoévaluation de sa pratique pédagogique en regard de l'approche par compétences
- I-4-L'enseignement dans un contexte d'approche par compétences :
- I-4-a-Les fondements théoriques :
- I-4-b-Le cognitivisme
- I-4-c-Le constructivisme :
- I-4-d-Le socioconstructivisme
- I-4-e-La psychologie socioculturelle
- I-5-L'Approche par les compétences et la prise en considération des dimensions culturelles et des valeurs de la tradition
- I-6-Le contexte de la réforme scolaire en Algérie :
- I-6-a-Les choix pédagogiques et méthodologiques :
- I-6-b-L'élaboration de nouveaux programmes scolaires
- I-6-c-Choix méthodologiques
- I-6-e-Principes théoriques :
- I-6-f-Principes méthodologiques :

I-6-g-La démarche du projet

I-6-h-Implications didactiques

I-7-Compétences et objectifs d'apprentissage :

I-8-Appliquer l'approche par les compétences a l'élève Algérien

I-8-a-Ouvrir l'institution sur son environnement :

I-8-b-Le changement du rôle de l'enseignant et de l'élève :

II-1-La lecture :

II-1-a-L'apprentissage de la lecture :

II-1-b-Apprendre à comprendre des textes écrits :

II-1-c-L'influence de la psychologie cognitive en lecture :

II-1-d-Les difficultés de la lecture :

II-1-e-La lecture tant que processus central dans la rédaction :

II-2-L'écriture comme mode d'expression et cognition dans la rédaction :

II-2-a-La cognition dans l'écriture:

II-2-b-Le modèle de Hayes et Flower

II-3-Travailler autour d'un projet réel :

II-4-D'autres pistes encore proposées par les didacticiens

II--5-Les enseignants et la didactique du français

II-6-Difficultés de l'écrit:

III-1-Les élèves :

III-1-a-Le manuel scolaire :

III-1-b-Pourquoi l'écrit :

III-1-c-A propos de l'expression écrite :

III-1-d-Interprétation des résultats :

III-1-e-Les perspectives possibles :

III-2-Questionnaire :

III-2-a-Description du questionnaire :

III-2-b-L'analyse du questionnaire :

III-2-c-Première partie de l'analyse :

III-2-d-Deuxième partie de l'analyse :

III-2-e-L'interprétation des résultats

III-3-Autres problèmes rencontrés par les enseignants dans la lecture

III-4-Le rôle de l'enseignant selon Philippe Perrenoud

Conclusion

Bibliographie

Annexe

Introduction :

La réforme scolaire une expression qui ne cesse de se répéter ces dernières années. Changement de système éducatif , le français à partir de la 2^{ème} année primaire deux ans plus tard on l'introduit à partir de la 3^{ème} année, ce changement implique l'application de nouveaux programmes et de nouvelles stratégies d'enseignement au sein de l'école primaire.

Piloter la réforme d'un système éducatif est une tâche complexe Lorsqu'on parle de réforme, on pense généralement à une réforme des programmes scolaires, traduite par des instructions données aux enseignants pour qu'ils adaptent leurs contenus d'enseignement aux nouvelles orientations.

En Algérie, la réforme s'opère à partir du terrain de l'école comme toile de fond. Elle comprend des changements à la fois au niveau des curriculums, de l'évaluation des acquis des élèves, de la formation et des moyens didactiques appropriés.

A la différence des années précédentes, l'apprenant découvrira dès la 3^{ème} année primaire une première langue étrangère qui est le Français, c'est un peu plus tôt mais le nombre d'heure est limité. Cette initiation va se faire grâce à un manuel qui offre à l'apprenant l'opportunité d'apprendre librement et à l'aide de la répétition, les activités proposées sont surtout orales pour favoriser l'acquisition d'une compétence communicationnelle, les travaux de groupe en communication et en interaction font parti de la nouvelle démarche d'apprentissage qui place l'apprenant au centre de l'apprentissage et alors que l'enseignant n'est présent que pour l'assister.

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde. L'apprenant devient désormais le maître de ses apprentissages, l'enseignant n'est présent que pour le diriger.

Trop longtemps empêché de progresser au contact du monde scientifique, en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation, le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux : celui de revoir les programmes scolaires dans un laps de temps limité — sur une période de 3 années —, dans le souci de les rendre plus conformes aux besoins de la société et de l'école algériennes. L'approche par compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes scolaires dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs.

Cette approche par compétences sera donc aussi appliquée à l'enseignement du Français au sein de l'école primaire désormais à partir de la 3^{ème} année, à la fin de cette première année d'apprentissage du Français, l'apprenant sera capable de mener tout seul des situations de communication, dans lesquelles, il sera capable de se présenter et d'exprimer des besoins divers, l'oral prime alors sur l'écrit.

Particulièrement au début du primaire l'enseignant doit adopter une approche caractérisée par ce que certains appellent « langage intégré ».

La mise en œuvre de cette stratégie permet à l'enseignant de disposer de temps et de ressources pédagogiques nécessaire pour exploiter à fond la dimension langagière des activités de science et de technologie réalisées par l'élève, elle lui permet également de proposer aux enfants des activités d'apprentissage du Français qui portent directement sur les thèmes à l'étude.

L'enseignement est supposé aider l'apprenant à mettre de l'ordre dans ses observations ou à confronter son intuition des fonctionnements réguliers et donc démultiplicateurs de la langue cible.

Les enseignants sont donc libres des méthodologies savantes et libres d'agir selon leur bon vouloir, l'apprenant doit apprendre une langue pour s'en servir et cette utilisation de la langue est destinée à la communication au sens large du terme (on ne parle pas pour parler mais pour faire quelque chose).

L'approche par compétences conduit à prendre pédagogiquement en charge l'acquisition de la compétence de communication. Ainsi la place occupée par le code linguistique change profondément de but visé, la langue devient un moyen d'atteindre des buts pragmatiques, dès lors on passe d'un enseignement centré sur la langue et sur l'enseignement de la langue à un enseignement centré sur l'apprenant. L'apprenant n'est pas entité abstraite, on a affaire à des apprenant différenciés.

L'approche par compétences place immédiatement l'élève dans une situation qui lui permet de saisir le sens et l'utilité de ce qu'il doit apprendre. De plus, il peut agir immédiatement avant tout enseignement. L'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en *ressources* pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions.

A partir des actions des élèves, l'enseignant détermine ce que ces derniers ont besoin de savoir pour résoudre le problème posé par la situation très pratique qui leur est proposée. L'approche par compétences propose une nouvelle démarche qui facilite les apprentissages et aide les élèves à utiliser ce qu'ils savent.

Cependant l'enseignant n'enseigne plus de la même manière, il favorise l'agir et la réflexion des élèves et propose les savoirs appropriés à leur développement

Le maître de cette approche déclare que : *«La notion de compétence pourrait se résumer à une idée très simple : si l'être humain, pour agir, n'avait que des savoirs pour unique ressource, il ne parviendrait à maîtriser aucune situation complexe, a fortiori lorsqu'il faut décider et réagir vite. Qui irait confier sa santé à un médecin qui n'aurait fait que lire tous les livres d'anatomie, de physiologie et de pharmacologie ? Sa théorie, même immense, ne suffirait pas à faire de lui un bon clinicien, capable de poser un diagnostic pertinent et de construire, avant que la maladie ait achevé le patient ou qu'elle se soit guérie spontanément, une stratégie thérapeutique efficace. Le monde bouge, les situations*

sont singulières, évolutives, entremêlées, on n'a jamais toutes les informations, toutes les connaissances, tous les instruments, toutes les certitudes qui permettraient de déduire une action d'un ensemble exhaustif, pertinent et ordonné de prémisses. La compétence a partie liée avec l'improvisation, le bricolage, l'intuition, l'insight, l'esprit de synthèse et de décision, la confiance en soi et l'audace »(1)

1- Construire des compétences, Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève, Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini., 1997.

Problématiques :

Pour comprendre et éclairer notre recherche, il nous semble primordial de nous pencher sur l'histoire des courants méthodologiques de l'enseignement des langues vivantes en général et du FLE en particulier. Pour cela nous avons choisi de commencer notre recherche par une partie théorique où l'on trouve les trois grands courants ayant marqué la didactique des langues.

La méthode grammaire-traduction ou méthode traditionnelle, la méthode audio-orale et enfin l'approche communicative. Notre recherche se base essentiellement sur l'approche par compétences, il nous a semblé que pour comprendre celle-ci, il serait intéressant voire indispensable d'aborder brièvement les méthodes précédentes.

A travers ce premier chapitre nous tenterons de traiter chronologiquement, la méthode grammaire-traduction puis la méthode audio-orale et l'approche communicative. Nous nous pencherons pour conclure cette partie sur l'approche par compétences : ses caractéristiques et son influence dans les manuels scolaires (cette partie théorique a été achevée).

Suite aux résultats obtenus par les apprenants, nous avons constaté que le niveau de ces derniers en matière du FLE ne cesse de régresser pendant ces trois dernières années (période de mise en place de la nouvelle réforme scolaire), nous essayerons dans un second temps de savoir si cette baisse du niveau est due à la non compréhension ou à la non application de cette méthode par les enseignants ou alors à la non adaptation de cette méthode dans nos écoles. Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser une des finalités de l'approche par compétences à savoir les exercices de production écrite dont le but principale est d'amener l'apprenant à bien maîtriser la langue écrite.

Cela sera élaboré à l'aide d'un questionnaire proposé aux enseignants, afin de vérifier si ces derniers maîtrisent suffisamment cette méthode pour pouvoir l'appliquer dans leurs classes. Et dans le cas contraire, nous tenterons d'identifier leurs lacunes pour pouvoir y remédier, et les questions qu'on pose sont : quels sont ses problèmes ? et à quoi sont dus ses problèmes ?

Les hypothèses qui nous semblent cependant en mesure d'apporter des réponses à ses questions sont : ses problèmes sont soit dus à la non maîtrise de l'enseignant de cette nouvelle approche ou bien, l'enseignant a des difficultés à appliquer cette nouvelle approche dans sa classe. Afin de bien mener notre recherche nous avons choisi d'analyser une des finalités de l'approche par compétence à savoir les exercices de la production écrite dont le but principal est d'amener l'apprenant à une maîtrise plus ou moins autonome de l'écrit.

Nos outils d'analyse sont le nouveau manuel scolaire et les nouveaux programmes de la 4^{ème} année primaire.

Chapitre I :

I- Regard sur les courants méthodologiques :

Pour comprendre et éclairer notre recherche, il est primordial de nous pencher sur l'histoire des courants méthodologiques.

La conception transmissive de l'apprentissage, très ancienne prétend que pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, initier, répéter et appliquer. Le savoir dispensé en milieu scolaire est présenté comme un objet extérieur à la cognition.

Les méthodes sont conçues pour faciliter l'appropriation du savoir communicable ou transmissif.

L'apprentissage était considéré comme un processus qui consistait à acquérir continuellement de nouvelles connaissances, le rôle de l'enseignant est déterminant car c'est lui qui transmettait le savoir.

Selon le modèle béhavioriste « Skinner » l'acquisition des connaissances s'effectue par paliers successifs. Dans cette optique, les erreurs sont des manques et doivent être évitées ou corrigées, alors que les réponses correctes doivent être valorisées, le rôle de l'enseignant est encore là très important.

Cette théorie part du postulat que les renforcements positifs communiqués aux élèves jouent un rôle prépondérant favorable aux apprentissages. Pour Skinner, en organisant de manière appropriée les contingences de renforcement des comportements bien définis peuvent être installés et placés sous le contrôle de stimuli.

L'évolution des théories béhavioristes a conduit au développement de la pédagogie de maîtrise. Son postulat de base est que dans les conditions appropriées d'enseignement presque tous les élèves (95%) peuvent maîtriser la matière enseignée et ceci jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

On reproche au béhaviorisme et à la pédagogie de maîtrise de ne s'appuyer sur aucune théories de la connaissance, Huberman énonça d'autres critiques. « *Passivité de l'élève, maîtrise superficielle des apprentissages, illusion sur la progression linéaire d'une séquence d'apprentissage allant du plus simple au plus complexe* » (1)

1- Huberman Michael. La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1989.P43.

Le constructivisme postule que l'acquisition des connaissances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu. Le constructivisme s'appuie sur la psychologie cognitive, on suppose que l'apprentissage résulte de constructions mentales de l'apprenant, l'enfant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers.

Selon le constructivisme l'enseignant ne peut plus agir comme le dispensateur agréé d'un savoir objectif ou réifié, il accorde la priorité à la mise en place de séquences didactiques qui favoriseront l'établissement d'un nouveau rapport au savoir chez les apprenants ; l'élève doit se questionner sur les connaissances construites, toute leçon doit être une réponse à des questions que les élèves se posent réellement.

I-1- Méthode :

Selon Besse la méthode est : « *un ensemble raisonné de propositions et de procédés [...] destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde.*»(1)

Germain définit la méthode ou l'approche comme « *l'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activités déterminés. C'est en ce sens que l'on parle en pédagogie générale de méthodes actives qui désignent tout ce qu'un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe* » (2)

Pour Puren le terme méthode désigne plutôt une manière de se conduire d'agir pour atteindre un but, mais Puren se distingue des autres en introduisant la notion historique : « *ensemble cohérent de procédés techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissages induites* » (3)

1-BESSE, H., *Méthodes et pratiques dans les manuels de langue*, Paris, Didier, 1985, p.14.

2- GERMAIN, C., *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 1993, p.16.

I-2-Les différentes méthodes :

I-2-a-La méthode grammaire-traduction : origine et caractéristiques

Elle est appelée aussi traditionnelle ou classique. Elle servait à enseigner les langues mortes comme le latin et le grec en milieu scolaire.

C'est un nouveau mouvement pédagogique qui s'est étendu du milieu 19^{ème} au milieu du 20^{ème} siècle. Germain disait à propos de cette méthode : *« on recourt désormais à la déduction pour enseigner la grammaire (la règle d'abord, puis application a des cas particuliers sous la forme de phrases à composer pour illustrer la règle) et en thème comme exercice de traduction. »*(1)

Il s'agit donc d'exercices illustrés pour l'enseignement des langues mortes. La langue à apprendre considérée comme un ensemble de règle et d'exceptions que l'on retrouvait dans des textes était comparée à la langue maternelle. L'oral était placé en second plan puisque l'objectif de cette méthode était la lecture des textes littéraire en langue étrangère.

Le but de la méthode grammaire-traduction n'est plus de partir de phrases isolées de la langue maternelle mais de découper le texte en langue étrangère en partie puis les traduire mot à mot dans la langue maternelle de l'élève.

Cette méthode vise essentiellement à rendre l'élève capable de lire des ouvrages littéraire en plus de l'écrit, la traduction occupe une place prépondérante car il s'agit de former de bons traducteurs à la langue écrite littéraire. L'apprentissage de la grammaire est essentiel. Comme l'indique Germain : *« les règles sont proposées selon une démarche grammaticale déductive dans laquelle la règle de grammaire est donnée pour être ensuite appliquée »*. On constate ainsi que l'accent est mis sur la grammaire et la traduction. La compréhension et l'expression orales sont guées au second plan et en cours la langue véhiculaire n'est pas la langue cible.

Enfin on peut dire que la méthode grammaire-traduction met en avant la forme et le sens de la langue mais la pratique orale est presque inexistante.

Et c'est ce qui a rendu cette méthode inadaptée à l'apprentissage des langues vivantes. Connaître une règle de grammaire ou traduire un texte ne signifie pas automatiquement que l'on est capable de produire un message cohérent dans une langue étrangère.

I-2-b-La méthode audio-orale :

Cette méthode a fait son apparition pour la première fois en 1929 avec Colman un chercheur américain qui préconisait la compréhension écrite comme objectif unique d'apprentissage des langues secondes et étrangères mais c'est au cours de la seconde guerre mondiale que la méthode audio-orale a été développée, suite aux besoins de l'armée américaine de s'exprimer dans une autre langue que l'anglais.

C'est avec la publication de l'ouvrage de Skinner en 1959 « Verbal behavior » que naît la méthode audio-orale. Skinner considère le comportement humain comme une suite de mécanisme. Tout comportement est une réaction à un stimulus ainsi les réponses déclenchées par le stimuli étaient supposées devenir des réflexes c'est-à-dire des choses acquises définitivement.

A la même époque et grâce au développement des relations internationales, on commence à sentir le besoin de l'expression orale dans l'apprentissage des langues vivantes, un des objectifs principaux de cette méthode est le développement de l'orale. L'orale gagne du terrain par rapport à l'écrit et l'expression orale tient une place capitale, c'est un véritable renversement de la méthode traditionnelle. Même si l'écrit est exploité, il revêt une forme d'oral. L'enseignement n'a plus recours à la langue maternelle, les règles de grammaire ne sont plus présentées d'une manière explicite, le travail de l'élève consiste à imiter le modèle qu'on lui propose et de mémoriser dialogue et structures. Ce conditionnement au moyen de stimuli externes empêche l'élève d'apprendre la langue d'une manière naturelle et ne leur offre pas la possibilité de réfléchir afin de créer leur propre construction. Germain note que cette méthode ne tient pas compte des différents

niveaux des élèves car certains préfèrent l'enseignement des règles grammaticales ou la méthode audio-orale l'interdit.

I-2-c-L'approche communicative :

On passe ainsi de méthode à approche, Germain l'appelle approche car : « *elle prend en compte les objectifs et les besoins sémantiques du locuteurs, et de la progression est fonction des besoins et des buts poursuivis par l'apprenant.* » (1)

Dans les années 70 on assiste à une révolution didactique qui donne naissance à l'approche communicative. Cette révolution didactique était provoquée par les événements politique et économique.

G Simons va plus loin : « *le développement des moyens de communication, la volonté politique sur le plan européen de favoriser les échanges entre peuples, l'essor des arts et des sciences de la communication et la mode même du concept de communication* ». (2)

L'apparition de cette approche est due aussi aux convergences des courants de recherche, Germain voit dans l'approche communicative une remise en cause de certains principes de la méthode audio-orale. Hélot pense que : « *c'est une simplification de dire que la linguistique de Chomsky est à la source de l'approche communicative.* » (3) car pour Chomsky la langue n'est pas un instrument de communication mais un moyen d'expression de la pensée.

Selon cette approche, la langue est non seulement vue comme instrument de communication mais aussi comme outil d'interaction sociale. Pour cela il faut aussi s'adapter à la situation de communication et de l'acte de parole ou « intention de communication » savoir communiquer signifie donc « *être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes d'une part, à l'intention de communication et d'autre part, à la situation de communication.* » (4)

1- GERMAIN, C., *op. Cit.* p.147

2-SIMONS, G., De l'intérêt du retour à une démarche réflexive dans l'apprentissage communicatif des langues étrangères, http://www.ulg.ac.be/aglg/expose_gsimons.ppt, consulté le 17/06/05.

3-HELOT, C., *Cours de CAPES, Didactique de l'anglais*, <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/coursapes2AC.htm>, consulté le 17/06/05.

4-VOORT, van der P.J & MOL, H., *Basisdidactiek voor het onderwijs in de vreemde talen*, Groningen, Wolters-Noordhof, 1989, p203.

Cette approche est aussi appelée fonctionnelle-notionnelle parce que son but est de prendre en compte ce que la personne veut dire ou écrire par exemple : inviter quelqu'un à exprimer son accord ou désaccord c'est ce que Wilkins et Van Eck appelle «des fonctions langagieres ».

Un peu plus tard dans les années 80 Canale et Swain proposent une définition de la compétence de communication, ils distinguent d'une part la compétence grammaticale, incluant la connaissance d'éléments du lexique et des règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire et de phonologie. D'autre part, la compétence sociolinguistique, comprend des règles socioculturelles et des règles du discours et enfin la compétence stratégique constituée des stratégies verbales et non verbales.

Dans l'approche communicative, le message et sa signification devinrent plus importants que la forme et l'oral occupe une place privilégiée.

I-2-d-La pensée par les objectifs et l'Approche par les compétences :

Dans les réformes actuelles, nous observons de fréquentes oppositions ; la pédagogie par les objectifs s'inscrivant, notamment dans sa première époque, dans un courant behavioriste. Il est cependant utile de mentionner l'étroite relation entre les objectifs pédagogiques et le comportementalisme, car il nous apparaît nécessaire de ne pas réduire la pensée par les objectifs au seul behaviorisme. La pensée par les objectifs a permis des progrès durables dans le champ pédagogique et didactique et aussi introduit le concept de compétence.

Certes, la première formulation des objectifs était toujours en termes de « comportements », et les ouvrages de MAGER ne laissaient planer aucun doute sur ce qu'était « un bon objectif » pédagogique ; mais en rejetant avec le behaviorisme le concept d'objectif, beaucoup se sont lancés dans l'Approche par les compétences en négligeant les apports majeurs de cette époque-là. En effet, les propositions du behaviorisme peuvent apparaître aujourd'hui dépassées pour tous ceux qui ont voulu s'intéresser, avec les cognitivistes puis les socioconstructivistes, aux démarches, aux processus d'apprentissage et pas simplement au seul comportement observable et terminal. Il est bon de préserver l'intérêt de la démarche par les objectifs par le fait qu'elle a amené les enseignants et les formateurs, de façon plus réfléchie, à prévoir les résultats de l'apprentissage. Ceci reste pour nous un acquis important à maintenir aujourd'hui et demain car il est la condition pour transformer le contrôle pédagogique en évaluation dans ses différentes déclinaisons diagnostique, formative ou certificative.

Nous avons aussi constaté que grâce à la démarche par les objectifs et l'annonce par l'enseignant des résultats possibles, l'apprenant pouvait davantage se situer dans une relation de contrat voire même développer de façon plus autonome ses propres stratégies

d'apprentissage. La pensée par les objectifs en éducation, a certainement permis des progrès didactiques mais aussi des avancées quant aux communications dans la classe pour une véritable pédagogie du contrat.

Elle a également dynamisé une approche participative où l'enseignant peut être associé à la conception et aux choix des objectifs. Nous pourrions observer que plus tard, les référentiels de compétences renforcent cette possibilité de partage du pouvoir par une nouvelle coopération entre les formateurs et les apprenants. Cependant, les insuffisances et les manquements théoriques de cette pédagogie par les objectifs, « première génération », sont nombreux et ont favorisé de nouvelles recherches qui ont parfois introduit l'Approche par les compétences.

La négation ou l'insuffisance prise en compte des processus et des démarches d'apprentissage a favorisé une meilleure conscience de la nécessité de la construction du savoir par l'élève et a aidé de nombreux enseignants et formateurs à rechercher du côté des socioconstructivistes, des alternatives voire des changements profonds de conception de l'apprentissage des élèves. Le morcellement behavioriste renforçant le cloisonnement des disciplines a annoncé l'intérêt d'une approche plus globale dans les acquisitions des élèves, globalité qui fréquemment permettait de redonner du sens à l'apprentissage et d'ouvrir les élèves sur des acquisitions significatives et davantage contextualisées.

Enfin, la définition des objectifs comportementaux, malgré leur formulation restrictive, avait permis de faire évoluer les procédures d'évaluation et les exigences de l'observabilité des acquis. Il est à noter une continuité entre l'usage du terme de comportement et celui d'indicateur. Nous constatons dans les pratiques actuelles que les enseignants qui avaient compris et utilisé le concept de comportement, savent mieux que d'autres aujourd'hui, à propos de l'évaluation des compétences, mettre en place des indicateurs pertinents car ils avaient découvert le concept et l'intérêt de l'observabilité.

Pour conclure provisoirement sur ce point, nous voulons attirer l'attention sur le fait que s'il y a rupture épistémologique entre la pédagogie par les objectifs et l'approche par

les compétences, pris dans leurs champs théoriques respectifs, il n'en demeure pas moins que dans les pratiques pédagogiques, nous pouvons observer une certaine continuité en matière de conception de l'acte de formation et d'apprentissage. C'est dans tous les cas une option que d'indiquer aux enseignants que des évolutions permettent des approfondissements et une meilleure rigueur, en évitant de les déstabiliser inutilement par des propositions innovantes parfois incertaines et mal intégrées par ceux qui les leur proposent et qui laisseraient croire qu'il faut introduire des « ruptures radicales » dans la pratique, par l'approche par les compétences.

Il y a lieu de réexaminer sans les rejeter, certains débats théoriques stimulants et objets de recherche universitaires dans les colloques. En revanche, dans le quotidien de la classe et pour la conduite de réformes, il est plus intéressant de montrer aux enseignants les transformations progressives sous forme de sédimentation ou encore sous forme de réorganisation « géologique » des savoirs didactiques grâce à l'apport de nouvelles propositions conceptuelles.

C'est d'ailleurs l'une des caractéristiques du socioconstructivisme que de considérer l'apprenant comme devenant capable, par lui-même, à partir de l'existant, de réorganiser ses représentations et ses connaissances et de les remettre en perspective en leur donnant un sens différent. Il serait sage et cohérent que les stratégies de réforme des systèmes éducatifs puissent, à l'égard des enseignants, prendre aussi en considération cette démarche socioconstructiviste. C'est une question de cohérence et de déontologie. Ne parle-t-on pas d'isomorphisme dans le milieu de la formation d'enseignants et dans les colloques pédagogiques ?

I-3-L'approche par compétences :

L'approche par compétences se situe depuis quelques années au cœur des réformes éducatives. Elle est utilisée pour faciliter les réformes des écoles et de l'enseignement fondamental. Pour définir l'approche par compétences il faut évidemment savoir ce que c'est une compétence.

Perrenoud définit la compétence comme étant la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations...etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations, il propose pour illustrer cette définition trois exemples plus concrets :

*savoir s'orienter dans une ville ; cette compétence mobilise la capacité de lire un plan, de repérer où l'on est, de demander des informations ou des conseils, mais aussi des divers savoirs : notion d'échelle, éléments de topographie, connaissance d'un certain nombre de points de repères géographiques...

*savoir soigner un enfant malade ; cette compétence mobilise des capacité (savoir observer des signes physiologiques, prendre la température, administrer un remède), mais aussi des savoirs : connaissance des pathologies et de leurs symptômes, des mesures d'urgence médicaux et pharmaceutiques.

*Savoir voter conformément à ses intérêts ; cette compétence mobilise des capacités(savoir s'informer, savoir remplir un bulletin de vote), mais aussi des savoirs : connaissances des institutions politiques, des enjeux de l'élection, des candidats, des parties, des programmes, des politiques de la majorité au pouvoir, etc.(1)

Ces compétences relèvent du milieu scolaire et se construisent en grande partie à l'école.

D'autres compétences sont plus liées à des contextes culturels, à des métiers, à des conditions sociales. En effet, l'une des origines ordinaires de ce concept « compétence » est sans aucun doute le monde du travail. Ce terme renvoie à la reconnaissance d'un savoir faire généralement lié à des situations de vie particulières. En déclarant que quelqu'un est compétent, nous lui reconnaissons de la valeur et la possibilité de résoudre des difficultés ou des problèmes.

C'est certainement du côté de la linguistique avec N.Chomsky que le terme de compétence a influencé le champ didactique à partir de 1955. En distinguant compétence et performance, Chomsky posait déjà un problème que nous rencontrons aujourd'hui en différenciant, d'une part, la compétence par ce qui est potentiel chez un individu et qui définit en quelque sorte toutes ses possibilités dans des actions futures et d'autre part, la performance qui est une des réalisations partielles et observables de la compétence. La position de Chomsky a pu entraîner des malentendus lors de l'usage du terme compétence dans le champ pédagogique. L'usage du terme de compétence dans la didactique des langues peut encore aujourd'hui laisser apparaître cette orientation linguistique de Chomsky.

Le courant de la pédagogie par objectifs constitue certainement l'une des origines les plus évidentes. Le terme de compétence a tout simplement remplacé celui d'objectif quant à la conception et à l'organisation de l'apprentissage ; souvent les objectifs étaient en fait un habillage des anciens contenus.

La pensée par objectif en éducation a permis des progrès didactiques mais aussi des avancées quant aux communications dans la classe pour une véritable pédagogie du contrat. Elle a également dynamisé une approche participative où l'enseignement peut être associé à la conception et aux choix des objectifs.

Cependant, les insuffisances et les manquements théoriques de cette pédagogie par objectifs sont nombreux et ont favorisé de nouvelles recherches qui ont parfois introduit l'approche par compétences.

I-3-a-Qu'est ce qu'une compétence :

Suivant les contextes, le concept de compétence prend ses origines dans tel ou tel champ particulier. Actuellement, l'influence des travaux cognitivistes et des théories socioconstructivistes déterminent de façon significative l'approche par les compétences. La compétence s'inscrit dans la logique de formation de l'apprenant, élève ou adulte, et dépasse la seule logique d'instruction régulièrement dénoncée par l'ensemble des innovateurs, même si cette logique d'enseignement-instruction reste dans de très nombreuses classes, la pratique dominante.

Ainsi, la compétence peut se définir comme une acquisition de l'apprenant qui, au-delà de connaissances ou de comportements particuliers mobilise des savoirs, savoir-faire, savoir-être. La compétence prend en compte les différents domaines de la formation : cognitifs, socio-affectifs, sensorimoteurs. Cette approche globale développe une nécessaire combinatoire entre les trois registres et n'est pas toujours présente dans la formulation des compétences qui sont souvent identifiées et proposées dans le seul registre cognitif, comme c'est généralement le cas dans le monde scolaire.

Une compétence est une acquisition globale qui intègre des capacités intellectuelles, des habiletés motrices et gestuelles et des attitudes culturelles et sociales. Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc le servir et servir son pays. De plus, l'acquisition de nouvelles compétences personnelles augmente la motivation de celui qui apprend.

Cette conception de la compétence s'inscrivait dans une approche curriculaire et permettait de mieux articuler les apprentissages scolaires et l'environnement de l'apprenant. Cependant, cette définition nécessitait une meilleure traduction pour les apprentissages des élèves et les exigences de la construction du curriculum scolaire.

Actuellement, d'autres auteurs insistent sur une définition de la compétence comme un savoir agir ou la capacité à mobiliser ses savoirs et savoir-être ou d'autres ressources. Mobiliser des ressources c'est plus que les impliquer ou les utiliser dans des situations variées. Pour intégrer une compétence, il faut recourir à plusieurs situations appartenant à une même famille.

La compétence est la possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée, un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace.

Ces définitions, formulées par des équipes différentes, dans des pays aux contextes spécifiques, s'inscrivent dans un certain consensus, à quelques variantes près. La volonté de développer des acquisitions globales, plus complexes, ayant du sens, permettant un réinvestissement, à court voire long terme, caractérise cette démarche.

Dans le nouveau programme, la compétence est un savoir agir qui intègre des connaissances, mais également d'autres ressources cela dit que la connaissance est nécessaire, mais ne suffit pas à elle seule pour composer une compétence ; on a besoin de connaissances pour être compétent dans un domaine ou dans une situation, mais le seul fait de posséder des connaissances ne rend pas nécessairement compétent. Cette idée implique également qu'une connaissance n'est pas en soi une ressource puisqu'un individu peut posséder des connaissances sans toutefois être capable de les mobiliser, autrement dit sans y faire appel de façon appropriée. Une compétence est nécessairement

liée à des ses contextes d'exploitation, elle n'existe pas en elle même indépendamment de son champ d'application.

I-3-b-Les principales caractéristiques d'une compétence :

La compétence est complexe, elle ne réside pas dans la somme, mais dans l'organisation dynamique de ses composantes. Elle fait appel à des ressources variées qui sont combinées de manière particulière selon les contextes ou les situations.

La compétence est évolutive puisqu'elle ne part de rien et prend appui sur les ressources existantes. Ces ressources vont se développer et s'enrichir à travers leur mobilisation et leur utilisation dans des contextes et situations variés, ce qui veut dire qu'on peut être compétent à des degrés différents.

La compétence est interactive puisqu'elle est toujours reliée à son champ d'application, elle ne peut être définie en dehors des situations dans lesquelles elle s'exerce. Elle est aussi interactive car elle se développe à travers son utilisation dans des contextes variés. Développer une compétence ne signifie pas nécessairement l'acquisition de nouvelles ressources, elle peut consister à apprendre à mieux gérer l'utilisation que l'on fait des ressources existantes.

La compétence est globale et intégrative. Elle intègre des connaissances mais fait aussi appel à d'autres ressources. Une compétence est plus que la somme de ses éléments, les mêmes connaissances ou les mêmes ressources peuvent être combinées de manières différentes selon les situations et les compétences que celles-ci requièrent, une même ressource peut être mise au service de plusieurs compétences.

I-3-c-Les compétences spécifiques et transversales :

Les compétences spécifiques comme l'indiquent leurs noms sont des compétences dont le champ d'application est délimité à un ensemble restreint de situations, ces compétences requièrent des connaissances qui sont elles aussi spécifiques. En contexte

scolaire des compétences peuvent être davantage spécifiques à certaines disciplines et nécessitent des connaissances disciplinaires particulières.

Les compétences transversales ou génériques sont des compétences dont le champ d'application est très vaste, il n'est pas délimité par des frontières scolaires, professionnelles, l'exemple le plus illustratif de compétence transversale est celui de la maîtrise du langage naturel que l'enfant acquiert très jeune mais dont le champ d'application ne cesse de s'élargir. La lecture et l'écriture constituent au même titre que la communication orale ;des compétences qui sont appelées à devenir de plus en plus transversales dans la mesure où elles seront mobilisées dans plusieurs contextes d'apprentissages scolaires reliés à des domaines spécifiques.

Distinguer entre des compétences spécifiques et des compétences transversales ou génériques, c'est reconnaître qu'une compétence est nécessairement en lien avec un certain champ d'application qui peut être plus ou moins vaste. Cependant, il ne faut pas établir entre elles des frontières. D'une part, les compétences spécifiques contribuent au développement des compétences plus génériques. D'autre part, il importe de comprendre que le champ d'une compétence c'est-à-dire l'étendue de son domaine d'application n'est pas limité une fois pour toutes puisqu'il peut s'enrichir au gré des expériences.

La relation étroite qui existe entre les deux compétences amène à dire qu'il n'existe pas de compétences particulières pour chaque situation et qu'aucune compétence n'est suffisamment globale pour pouvoir s'appliquer potentiellement à toutes situations. Une situation peut bien faire appel à des compétences spécifiques qu'à des compétences génériques.

I-3-d-La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages :

L'intégration s'appuie sur deux dynamiques complémentaires, celle qui conduit à l'acquisition de compétences et celle qui conduit au renforcement de ses compétences tout au long du programme de formation.

La compétence est en soi le résultat d'une intégration de connaissances et d'habiletés. Cette intégration se manifeste lorsque l'étudiant est capable d'atteindre des résultats et des

performances déterminés, de comprendre ce qu'il fait et de le faire de façon autonome. Cela nécessite un processus d'apprentissage plutôt long, répétitif et dynamique.

Au niveau du programme, le renforcement des compétences est facilité par une complémentarité entre les compétences générales et de compétences spécifiques. Dans un premier temps, l'apprenant acquiert un certain nombre de compétences générales. Puis, ces compétences seront expérimentées tout au long du programme dans des contextes variés selon la nature des tâches à réaliser. En même temps et graduellement, le renforcement se fera à travers des compétences spécifiques associées à des tâches de plus en plus complexes qui exigent de l'apprenant la maîtrise d'un ensemble de compétences. Les compétences ne sont pas alignées, mais intégrées les unes aux autres.

I-3-e-La compétence comme facteur d'intégration des apprentissages :

Les discours sur le sujet sont nombreux, l'intégration des apprentissages est généralement présentée comme un processus, un processus plutôt long que court dont les résultats apparaissent après plusieurs heures d'apprentissage, "un processus dynamique qui implique des mouvements de va-et-vient. Mais le processus ne dit pas de quelle façon l'intégration se manifeste.

Prenons l'exemple de l'expression écrite en français, l'intégration des apprentissages se manifeste lorsque les apprenants écrivent des textes sans fautes ou avec un minimum de fautes selon le niveau de performance exigé. La difficulté d'écrire correctement constitue par le fait même un indice que l'intégration des apprentissages est déficiente.

Il y a trois mots-clés qui aident à reconnaître le niveau d'intégration des apprentissages. Il s'agit de la triade

" ACTION - COMPRÉHENSION - AUTONOMIE "

Action :

L'intégration des apprentissages est étroitement associée à la capacité d'agir, de réaliser concrètement une activité qui lui fera percevoir l'utilité de ses apprentissages. La capacité d'agir se démontre par des résultats observables et des performances. Dans l'approche par compétences, les résultats sont décrits par les énoncés et les éléments de compétences alors que les performances sont circonscrites par les critères de performance et le contexte de réalisation. Il va de soi que toutes les activités d'apprentissage, qui seront planifiées et organisées en lien avec une compétence à acquérir, qu'elle soit grosse, petite ou moyenne, seront des activités qui favoriseront l'intégration des apprentissages. Parmi les activités les plus compatibles avec cette approche, la réalisation de projets, la résolution de problèmes complexes, la production de rapports, l'accomplissement d'exercices et de tâches dans le cadre de simulations, de jeux de rôle, de mises en situation, etc.

Compréhension :

Il serait difficile d'imaginer qu'un apprenant puisse écrire correctement sans comprendre les règles grammaticales. Des faiblesses au niveau de la compréhension se traduiront irrémédiablement par des difficultés d'intégration. Action (**compétence**) et compréhension (**apprentissage de base**) sont indissociables comme les parties visibles et cachées d'un iceberg. Les apprentissages de base font partie de la compétence comme étant son "bagage génétique" et représenteront son aspect potentiel.

Autonomie :

Il appartient à l'étudiant de démontrer qu'il a acquis la compétence en fonction des résultats et des performances attendues. L'indice qui permet de reconnaître l'intégration des apprentissages, c'est l'autonomie. À la phase de l'intégration, la compétence n'est pas entièrement acquise. L'apprenant expérimente son potentiel; il a besoin d'être épaulé d'où l'importance de l'évaluation formative. C'est au cours des phases du transfert et de l'enrichissement qu'il aura à acquérir son indépendance en le plaçant dans des situations nouvelles et variées et en intervenant de moins en moins.

I-3-f-Le programme comme facteur d'intégration des apprentissages :

Considérant que les programmes sont structurés à partir de compétences générales et de compétences spécifiques, il est important de les différencier. Les compétences générales ont comme caractéristique principale d'être transférable et utilisable dans une variété de situations. Elles vont faciliter la compréhension des activités professionnelles et favoriser une plus grande mobilité professionnelle. Les compétences spécifiques mettent l'accent sur l'accomplissement de tâches spécifiques et par conséquent visent à rendre la personne compétente dans l'exercice d'une profession.

L'élaboration des programmes par compétences s'appuie sur la dynamique suivante, à savoir que les compétences générales sont acquises séparément, puis renforcées progressivement tout au long du programme en les intégrant dans des compétences spécifiques alors que celles-ci sont développées à leur tour en augmentant progressivement leur niveau de complexité. Ainsi, l'intégration des apprentissages s'articule autour de deux axes : l'acquisition et le renforcement de compétences générales en les expérimentant dans des contextes variés et l'acquisition de compétences spécifiques intégratrices de plusieurs compétences générales.

I-3-g-Grille d'autoévaluation de sa pratique pédagogique en regard de l'approche par compétences

D'après Luce Brossard. Vie pédagogique. Septembre-octobre 1999.

Les étudiants		L'enseignant	
<ul style="list-style-type: none"> · Ont des tâches complexes à accomplir avec un but clairement défini; · Ont des décisions à prendre sur la façon de procéder; · Ne font pas tous la même chose en même temps; · Ont accès à un grand nombre de ressources; · Traitent une grande quantité d'information pas 		<ul style="list-style-type: none"> · Tient compte des acquis des étudiants et les aide à se les rappeler; · Propose aux étudiants des situations d'apprentissage complexes, mais à leur portée, et qui ont du sens pour eux; · Donne accès à des ressources diverses; · Soutient les étudiants tout au long de l'exécution des tâches demandées; · Encourage les étudiants à 	

nécessairement mâchée pour eux;

- Interagissent entre eux mais aussi avec des personnes externes (experts, membres de la communauté, etc.);

- Sont engagés dans un processus de découverte et de construction des connaissances;

- Réfléchissent sur leurs actions et sur les ressources mobilisées;

- Communiquent et partagent leur savoir;

- Participent à leur évaluation.

persévérer et à aller le plus loin possible dans la découverte;

- Favorise l'interaction des étudiants;

- Prévoit des moments de structuration des connaissances, des habiletés et des capacités acquises;

- Stimule la réflexion sur la démarche d'apprentissage et sur les contextes de réutilisation des compétences acquises;

- Donne aux étudiants des occasions de réutiliser les compétences acquises dans d'autres contextes;

- Intervient de façon différenciée pour soutenir les étudiants dans leurs apprentissages, en leur proposant les tâches les plus profitables pour chacun, de sorte que les étudiants ne font pas tous la même chose en même temps;

- Privilégie le plus souvent possible une évaluation enchâssée dans l'apprentissage et fait participer les étudiants à leur propre évaluation.

I-4-L'enseignement dans un contexte d'approche par compétences :

I-4-a-Les fondements théoriques :

Le renouveau de l'enseignement au primaire s'est fait en utilisant une nouvelle pratique : l'approche par compétences. Cette approche prend d'abord appui sur des visées éducatives et établit des liens avec d'autres courants de développement pédagogique, ses visées éducatives pourraient être :

- Se centrer sur les apprentissages ;
- Des apprentissages pertinents et significatifs ;
- La réussite pour le plus grand nombre ;
- De la subversion à l'anarchie (renversement d'idées établies menant à un désordre).

Certains courants pédagogiques ont influencé cette approche par compétences.

I-4-b-Le cognitivisme

Dans la psychologie cognitive, on considère la connaissance comme un système de traitement de l'information.

Pour les cognitivistes, l'apprentissage :

- est un processus actif et constructif ;
- est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles données et des connaissances antérieures ;
- concerne autant les connaissances procédurales et conditionnelles que les connaissances déclaratives ;
- exige l'organisation constante des connaissances ;

- concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques ;

- est proportionnel à la motivation des élèves.

Donc «l'apprenant» est un récepteur actif d'informations externes.

I-4-c-Le constructivisme :

Un autre courant est lié de très près à l'approche par compétences, c'est le constructivisme.

Par ce courant, l'apprenant développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles.

Pour les constructivistes :

- L'apprentissage est un processus de modification des acquis antérieurs ;
- L'élève est le principal acteur de l'apprentissage ;
- L'apprentissage doit s'inscrire dans un contexte porteur de significations pour l'élève ;
- La logique de l'élève prime sur celle de la matière à enseigner.

L'enseignant n'est pas maître de l'apprentissage, il contrôle simplement certaines conditions dans lesquelles il place l'élève : le processus d'apprentissage est strictement sous la responsabilité de l'élève. Donc pour les constructivistes, l'élève est un créateur de connaissances.

I-4-d-Le socioconstructivisme :

Le socioconstructivisme est un dérivé du constructiviste. L'élève est aussi un créateur de connaissances mais en interaction avec ses pairs et avec l'enseignant dans un milieu scolaire

(Classe, école) (Dimension socio), qui réalise ses apprentissages en mettant ses connaissances en interaction avec l'objet d'apprentissage mis en situation (dimension interactive).

Pour les socioconstructivistes :

- Apprendre, c'est abandonner une représentation pour en adopter une autre.
- L'apprentissage est un processus dynamique.
- L'enseignant doit provoquer des interactions et susciter chez l'élève la volonté de mettre ses propres connaissances en interaction avec le savoir à apprendre.
- L'apprentissage doit permettre à l'élève d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques.

I-4-e-La psychologie socioculturelle :

Cette approche relève de courants théoriques qui s'accordent aujourd'hui à considérer le fonctionnement mental en liaison avec les contextes culturels historiques et institutionnels. La cognition humaine est marquée d'une empreinte indélébile par l'histoire de la culture. La primauté est donnée aux situations sociales par rapport aux structures psychologiques. Le renversement de perspectives est important sur le plan de la psychologie individuelle, cela implique l'idée développée par Vygotski et ceux qui s'inscrivent dans la continuité de ses thèses, tentent de pousser plus loin ses intentions, que le fonctionnement mental, la cognition, est modelé par des outils culturels tels que le langage et l'écriture, ce modelage s'opérant par le processus de médiation.

I-5-L'Approche par les compétences et la prise en considération des dimensions culturelles et des valeurs de la tradition :

Il est opportun aujourd'hui de se demander en quoi cette conception de l'organisation de l'école et de l'apprentissage sont compatibles voir conciliables avec certaines dimensions culturelles. Le problème est aujourd'hui posé en Europe et paraît encore plus aigu en Afrique, l'approche par les compétences prend ses origines et se développe dans des courants historiques contradictoires. Dans tous les cas, cette approche, comme les autres, est provisoire dans la longue histoire des réformes de nos systèmes éducatifs. Après les objectifs, les compétences et, après ? Pour maintenir cette option de recherche, nous attirons l'attention sur trois dimensions particulièrement significatives des cultures africaines :

L'approche par les compétences et le processus de transmission. Sans nul doute l'apprentissage par l'écoute active des élèves, dans un enseignement « magistral » mériterait d'être réexaminé et valorisé. Certes, les limites de ce processus sont souvent dénoncées, passivité des élèves, insuffisante participation à la vie de la classe... Il n'est pas dit que ce processus de transmission, oral, ne permette pas, à certaines conditions, à l'apprenant de construire des compétences.

Il sera intéressant d'examiner en quoi l'approche par les compétences ne s'engagerait pas trop vite dans des dispositifs, en terme de situation d'apprentissage ou de situation-problème, parfois réduites à une seule action physique, où l'on ne garantit pas une véritable activité cognitive du sujet qui lui permettra de construire de la compétence.

Certaines compétences de vie s'apprennent mieux dans le quotidien familial, à la maison ; la formulation de certaines compétences sont très réductrices et se cantonnent à des activités domestiques, propreté, balayage de la cour par exemple. Or la finalité de la compétence est de développer l'individu dans ses potentialités intellectuelles, affectives, sensorimotrices. Il y a lieu d'approfondir des recherches sur les pédagogies de la transmission, par l'oral en particulier, pour les mettre en débat avec les actuels travaux du socioconstructivisme afin d'en rechercher davantage les complémentarités que les oppositions, on a trop vite rejeté ou caricaturé les pédagogies « magistrales » de la transmission par l'oral dans des sociétés, dans des cultures où elles constituent une pratique inscrite dans une profonde tradition.

L'approche par les compétences pose la question de **la relation au temps**. Comment le temps est géré dans le processus des réformes ? Dès la phase de la conception, de la mise à l'essai, de la généralisation etc., de nombreuses questions se posent aujourd'hui sur des démarches qui peuvent devenir interminables.

Cependant, l'apprentissage des élèves et la gestion du temps. Nous connaissons aujourd'hui les insuffisances, les méfaits d'une gestion horaire trop morcelée et des rituels scolaires souvent absurdes du découpage de la journée, de la semaine. En quoi l'approche par les compétences pourra-t-elle introduire de la souplesse et de la rigueur ? Comment le temps sera vécu dans la classe par les élèves et les enseignants ? Peut-on acquérir des compétences sans transformer l'organisation du temps ? L'idée même de planification, de progression pourtant nécessaire, doit être réexaminée selon la conception que l'on a du temps, passé, présent et futur. Nous considérons qu'il y aurait beaucoup d'intérêt sur un plan anthropologique et éducationnel de travailler la relation au temps suivant les cultures. Cela permettrait certainement de revoir de nombreux modèles qui laisseraient penser qu'il n'y a pas d'autres façon de « penser la temporalité ». La relation au temps du sujet apprenant, mais aussi de l'enseignant, mériterait d'être retravaillée selon les vécus culturels et les philosophies sous-jacentes de la vie car ces dimensions peu souvent nommées, déterminent en fait la réussite ou l'échec de nombreuses innovations.

I-6-Le contexte de la réforme scolaire en Algérie :

Depuis plus d'une décennie, l'Algérie connaît une période de rapide transformation politique, économique et sociale; une transformation qui se caractérise par un processus de démocratisation, une transition d'une économie planifiée vers une économie de marché, ainsi que par une consolidation de l'identité nationale à travers une intégration officielle de la culture. Dans ce contexte, le système éducatif dans son ensemble est appelé à changer. Contenus et méthodes inadaptés, faible taux de réussite au baccalauréat, taux élevés de déperdition scolaire, pression de la demande au niveau de l'enseignement supérieur avec un effectif scolaire dépassant les huit millions d'élèves soit un quart de la population totale, chômage croissant de la population active jeune sont autant de symptômes qui requièrent une réforme du système éducatif dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique.

Afin de faire face à ces défis, l'Assemblée Nationale Populaire a voté la réforme du système éducatif en juillet 2002, visant à une mutation qualitative de son système d'enseignement afin de mieux répondre aux nécessités de la préparation des jeunes à un nouveau contexte de participation civique, sociale et économique. La réforme de la pédagogie représente l'un des cinq pôles de cette réforme. En effet, en dehors d'ajustements et de modifications ponctuels, les programmes scolaires n'ont pas été révisés depuis 25 ans. La nécessité ressentie au début des années 1990 de réformer les programmes scolaires afin d'accompagner les importants changements sociaux a dû être reportée à cause de la situation d'instabilité qui a marqué cette période difficile de

l'histoire de l'Algérie. Par conséquent, la refonte des programmes et des manuels scolaires – considérés par tous comme trop livresques et ne répondant pas adéquatement aux exigences de développement aussi bien des élèves apprenants que de la société – a été initiée en 2002 dans un climat de bouillonnement et dans un laps de temps extrêmement contraignant.

I-6-a-Les choix pédagogiques et méthodologiques :

La refonte de la pédagogie et des programmes – visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages – représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une « rupture » pédagogique avec le passé. Cette nouvelle vision se définit par une approche par les compétences (APC) plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage et donnant une plus grande autonomie à l'enseignant. En effet, influencés par le socioconstructivisme, un certain nombre de pays ont adopté pendant les années 1990 les compétences à développer ou à acquérir par les apprenants comme principe organisateur des programmes scolaires. Dans cette perspective, l'enseignement et l'apprentissage sont désormais considérés comme des instruments pour le développement d'individus autonomes, capables de faire face à des défis, d'adopter une position critique pour s'adapter à de nouvelles situations, et de participer activement aux groupes auxquels ils appartiennent. L'accent sur le développement d'individus compétents exige une nouvelle conceptualisation de l'enseignement, plus du tout orientée vers la définition des connaissances à acquérir, mais tournée vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et à s'adapter à de nouvelles situations.

Cependant, le choix de l'approche par les compétences engendre des défis méthodologiques importants pour la conception des programmes et des manuels scolaires, ainsi que pour leur évaluation. Face à ce choix pédagogique, il convient de bien cerner les implications méthodologiques. Plus particulièrement, il convient de bien distinguer entre les différentes entrées possibles dans l'approche par les compétences et de bien cerner les

implications de chaque entrée en termes de formulation des compétences de base ou minimales, de définition de situations d'intégration et de modalités et critères d'évaluation des acquis des apprentissages. Quelles sont les implications d'une pédagogie de l'intégration dans le développement des curriculums? Quel est le cheminement de la déclinaison d'une compétence de sa conception à sa construction en situations d'apprentissage et à l'évaluation des acquis? Comment appréhender l'évaluation des compétences dans une pédagogie de l'intégration? Comment traduire les exigences des nouveaux programmes en critères d'élaboration et d'évaluation des manuels scolaires? Les enjeux d'une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement sont donc nombreux, et les implications dans les processus de développement des curriculums et de l'évaluation des acquis ne sont pas toujours bien maîtrisées. C'est face à ces enjeux pédagogiques et méthodologiques que le Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif algérien (PARE) a permis une série de mesures d'accompagnement technique depuis 2004. Il est souligné plus loin dans cet ouvrage qu'en dépit de son budget relativement modeste, l'intérêt principal du PARE réside dans sa capacité de créer «un foyer de réflexions et d'actions sur les nouvelles approches en matière de pédagogie et de formations pédagogiques », de proposer « une fenêtre ouverte sur les expériences internationales », ainsi que dans son rôle de « catalyseur d'autres interventions », qu'elles soient internes ou externes.

I-6-b-L'élaboration de nouveaux programmes scolaires :

Les évaluations faites jusqu'à présent du système éducatif, bien que partielles, s'accordent sur la nécessité d'accélérer la réforme radicale des programmes scolaires. La réforme radicale ne signifie pas qu'il faille négliger des expériences antérieures accumulées, mais plutôt qu'il convient de trouver une synergie et réaliser une compatibilité avec les situations nouvelles qui sont le produit des changements fondamentaux qu'ont connus la société algérienne et d'autres sociétés à travers le monde : changements politiques, économiques, culturels et sociaux qui sont également le résultat de l'évolution scientifique rapide et de ses applications psycho-pédagogiques.

Pour ce faire, il est nécessaire de se préparer à mettre en place des programmes nouveaux basés sur des choix méthodologiques valables et des visions claires quant à

leurs finalités, ainsi qu'une vision bien définie des objectifs escomptés et des méthodes permettant de les atteindre.

Le document référentiel énonce, par ailleurs les principes organisateurs des programmes :

- Ceux d'ordre stratégique : la démarche prospective, l'approche systémique, la progressivité et la continuité, l'approche scientifique;
- Ceux d'ordre méthodologique : à titre d'exemple les principes de cohérence, de faisabilité, de lisibilité, de pertinence...

Les programmes sont élaborés sur la base de ces principes et avec des définitions précises des :

- * Objectifs du système ;
- * Profils attendus de sortie à différents niveaux ;
- * L'organisation des domaines de formation et des disciplines ;
- * L'organisation du chronogramme scolaire intérieur et extérieur ;
- * L'organisation des démarches éducatives et la structuration du système, des références spécifiques à chaque matière considérées comme bases de ce qui a précédé et définissant ;
- * Les objectifs généraux relatifs aux domaines de connaissance et aux objectifs spécifiques à chaque matière, ainsi que les compétences à acquérir ;
- * L'harmonie entre ces objectifs et les objectifs du système tout en tenant compte de l'évolution de l'enfant ;
- * La pédagogie utilisée dans les matières ;
- * Le choix des connaissances et des compétences visées ;
- * Le choix des sujets et des situations d'apprentissage ;
- * Les préparatifs et moyens d'évaluation ;
- * Les moyens et les équipements requis.

Le référentiel méthodologique général ne néglige pas le rôle de l'évaluation comme processus intégré dans l'opération de l'apprentissage dans la classe, et comme méthode d'application

***Le nouveau programme de la langue française en 4^{ème} année primaire :**

Ce nouveau programme compte une vingtaine de page, nous avons choisi de prendre seulement ce qui concerne la compétence écrite :

***Objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} AP :**

Dans la continuité des programmes de 2^{ème} et 3^{ème} AP qui constituent le socle des apprentissages premiers, le programme de 4^{ème} AP vise à consolider les compétences acquises par l'apprenant de 9/10 ans.

Le programme de 4^{ème} Année primaire a pour objectifs de :

- consolider les apprentissages premiers pour mieux préparer l'apprenant à aborder la troisième année d'enseignement du français,

- renforcer les apprentissages linguistiques pour mieux installer les compétences de communication visées à l'oral et à l'écrit,

- en affinant davantage l'articulation /prononciation (notamment les phonèmes voisins),

- en consolidant la maîtrise des sons (en tenant compte de leur position dans le mot : en initiale, en médiane ou en finale),

- en introduisant des graphèmes complexes,

- en enrichissant et en structurant le stock lexical pour une utilisation appropriée,

- en nommant les points de langue manipulés (recours au métalangage),

- en réalisant des actes de parole avec des matériaux linguistiques plus riches, plus variés.

Profil d'entrée

A l'écrit - l'élève sait :

- faire la correspondance phonie/graphie régulière,

- identifier les éléments visibles d'un texte : titre, paragraphe(s), auteur et illustration,

- prendre appui sur les mots connus pour comprendre l'essentiel d'un texte simple,

- lire une courte consigne,

- lire à voix haute un texte court,

- reconnaître différentes graphies en lecture (script, cursive, capitales),

- écrire les majuscules en cursive et en lettres capitales,

- lire et copier des phrases,

- transcrire en cursive un énoncé écrit en script,

- répondre à une consigne simple,

- répondre à une question par une phrase simple à deux ou trois constituants,

- utiliser la ponctuation forte : le point, le point d'interrogation et le point d'exclamation.

A l'écrit

- On attend de l'élève qu'il soit capable de :

- maîtriser la correspondance graphie/phonie régulière,

- identifier la correspondance graphie/phonie irrégulière,

- maîtriser l'image du texte: titre, sous-titre(s), paragraphe(s), nom de l'auteur, illustration

- utiliser la minuscule et la majuscule à bon escient,

- s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court,

- lire dans des graphies différentes : script, cursive, capitales,

- lire à voix haute avec une bonne diction,

- lire différents types de textes (comptines, récits, BD, ...) de manière expressive,

- produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée,

- produire de courts textes (quelques phrases) pour raconter et/ou pour décrire.

I-6-c-Choix méthodologiques :

Approche par les compétences Si on parle de « compétences » dans le milieu de l'éducation c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc, dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences.

Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage.

Chaque compétence se démultiplie en objectifs d'apprentissage.

Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/ apprentissage sur la base du triptyque : contenus, activités, évaluation à l'intérieur des séquences. Les compétences sont évaluables.

Les compétences retenues dans le programme couvrent les quatre domaines : oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production.

I-6-d-Démarche pédagogique :

La démarche pédagogique retenue dans le programme de 4èmeAP est celle qui a déjà été mise en place pour les deux programmes précédents. C'est une démarche par la découverte qui permet d'enclencher chez l'apprenant le processus d'apprentissage.

I-6-e-Principes théoriques :

Fondée sur le cognitivisme, la démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :

-mettre l'élève au coeur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages.

-proposer des situations d'apprentissage significatives qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de pourquoi il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit.

-organiser des temps d'interaction où les élèves confrontent leurs productions et explicitent leur façon de faire. C'est en ce sens que la verbalisation permet, pendant l'échange, de progresser dans les apprentissages.

- Tenir compte de l'erreur et l'exploiter pour remédier aux difficultés et insuffisances rencontrées. De la sorte l'évaluation formative sera complètement intégrée au processus d'apprentissage. Elle permet de mesurer les progrès réalisés par l'élève dans le cadre d'une démarche spiralaire depuis la 2èmeAP.

I-6-f-Principes méthodologiques :

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances. Mis en situation d'observation et d'écoute/réaction, il développe au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit.

L'appropriation progressive de la langue se fera :

- A l'oral, par mémorisation, substitution, systématisation, reformulation et réemploi.

- A l'écrit, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés.

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, il se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes : appréhension simultanée du code et du sens.

En ce qui concerne les apprentissages linguistiques, on procèdera par remplacement (commutation), déplacement (permutation), effacement (suppression), encadrement et addition. Ces cinq opérations sont valables sur le texte et sur la phrase. Elles permettent les manipulations linguistiques pour étudier le fonctionnement de la langue.

I-6-g-La démarche du projet :

La réalisation d'un projet nécessite la mise en place d'une interaction dynamique entre l'enseignant et les élèves et les élèves entre eux :

- présentation et négociation collective du projet,
- organisation du travail,
- réalisation des activités d'enseignement /apprentissage,
- confrontation et verbalisation autour des productions réalisées.
- évaluation et co-évaluation des travaux et des productions d'élèves.

I-6-h-Implications didactiques

De ces choix méthodologiques découlent les implications didactiques suivantes :

- A l'écrit

*L'apprentissage de la lecture se fera par articulation entre décodage et compréhension dans une pédagogie de construction du sens. Celle-ci a recours à l'anticipation pour la formulation d'hypothèses.

L'élève est mis directement en contact avec des textes oraux (dialogues, saynètes, chansons ...) et écrits (contes, textes dialogués, poèmes, extraits de textes documentaires, lettres ...), qui seront le plus souvent des documents authentiques.

*L'acte d'écrire continuera à faire l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers des activités d'écriture qui vont de la copie à la production de courts textes.

L'enseignement / apprentissage des deux domaines de l'oral et de l'écrit est mené de façon convergente.

- La construction de la langue

En 2ème et 3èmeAP la grammaire est abordée dans le cadre d'un apprentissage implicite.

En 4èmeAP les points de langue retenus font l'objet d'un apprentissage explicite. C'est en contexte et par des manipulations linguistiques (remplacement, déplacement, effacement, encadrement et addition) que l'élève continuera à maîtriser le fonctionnement de la langue. L'élève va peu à peu apprendre à nommer les points de langue (ex : singulier/pluriel ...), à identifier les classes grammaticales (noms, verbes, déterminants ...) pour une mise en place progressive d'une « conscience grammaticale ». La langue devient objet d'étude pour mieux lire et mieux écrire.

- La pédagogie de projet

C'est toujours dans le cadre du projet que les apprentissages langagiers à l'oral et à l'écrit sont développés. Ce cadre de travail permet d'installer et de maîtriser une ou deux compétences tout en donnant du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

I-7-Compétences et objectifs d'apprentissage :

A l'écrit

Ecrit – Réception (lire et comprendre)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Connaître le système graphique du français.	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser la correspondance graphie/phonie régulière. - Connaître la correspondance graphie/phonie irrégulière dans les mots usuels. - Découvrir les graphèmes complexes de la langue. - Lire à voix haute une phrase, un court énoncé dans différentes graphies (script, cursive, capitales).
Construire le sens d'un texte écrit.	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguer différents documents (livre, dépliant, journal, affiche) en s'appuyant sur la présentation : couverture avec titre, table des matières, format, ... - Bâtir des hypothèses de sens à partir d'éléments visibles du texte : titre, nom de l'auteur, amorce de paragraphe, ponctuation et marques typographiques. - Utiliser l'illustration pour comprendre le sens d'un court texte (ex : un texte documentaire). - Repérer les indices textuels visibles (une date, un mot en gras, une formule récurrente comme « il était une fois », un nom de lieu, un chiffre ...) pour identifier la situation de communication. - Distinguer des unités de sens dans un texte écrit.

Ecrit – Production (écrire)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Activer la	- Faire correspondre à un phonème donné le bon graphème pour

correspondance phonie /graphie.	orthographier un mot. - Ecrire en respectant l'orthographe des mots invariables. - Orthographier les mots en marquant le genre et le nombre du nom, les désinences des verbes.
Produire un court texte narratif.	- Répondre à des questions pour construire un texte narratif. - Employer les signes de ponctuation dans un court texte. - Ecrire quelques phrases pour raconter, pour décrire autour d'un thème donné.
Produire un court texte documentaire.	- Combiner le texte et l'illustration pour le montage d'un document. - Ecrire une légende pour un support imagé. - Organiser des informations dans une fiche technique.

***Projets et activités possibles :**

– Propositions de projets

Dans la continuité des programmes de 2èmeAP et 3èmeAP, nous proposons une liste de projets, toujours à titre indicatif. L'enseignant a la liberté d'adapter les projets et/ou d'en inventer de nouveaux en fonction de son environnement. Il lui appartient de faire des choix adaptés à sa classe et en fonction des moyens dont il dispose. On soulignera le fait que certains projets peuvent rester ouverts. Ils sont complétés au fur et à mesure des apprentissages dans le cadre d'activités décrochées.

Projet possible à dominante écrite :

Confectionner un recueil de fiches d'identité d'animaux sauvages ou domestiques après une sortie organisée au parc zoologique, à l'aquarium ... ou à partir de documents.
* Fabriquer le répertoire alphabétique des mots appris pour l'utiliser dans la classe.
Réaliser un recueil de fiches sur les plantes pour la journée mondiale de l'environnement (05 juin).
Réaliser un livret illustré à partir d'un conte écouté pour la journée mondiale du livre (23 avril).
* Réaliser un dictionnaire des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille pour l'utiliser dans la classe.

Réaliser un recueil de fiches techniques sur les arbres pour le 21 mars « Journée mondiale de l'arbre »
Réaliser des affiches pour annoncer un événement : le 16 avril « Journée nationale du savoir », la fête de fin d'année ...
Réaliser un recueil de fiches techniques (texte et image) relatives à un procédé de fabrication (ex : le pain, le yaourt ...).
Réaliser une bande dessinée pour prévenir des dangers domestiques (dessins et bulles).
Ecrire des comptines sur le modèle de ... pour faire un recueil et le présenter à une autre classe.
Réaliser un dépliant illustré pour présenter sa ville ou sa région (plat traditionnel, artisanat ...).
Réaliser un dépliant illustré pour présenter son pays et un autre pays : langue, monnaie, coutumes.

*Projets ouverts

Propositions d'activités à l'oral et à l'écrit

Les activités à l'oral et à l'écrit renvoient aux niveaux taxonomiques : connaissance, compréhension, application et analyse. Ces activités visent à assurer une compréhension et une utilisation de la langue. Ceci permet à l'élève de maîtriser progressivement des compétences de "parleur" (à l'oral en réception/production), des compétences de lecteur (à l'écrit en réception) et de scripteur (à l'écrit en production).

La **conscience phonologique** (cf. programme 2^{ème} AP) est en cours de construction chez l'élève qui continue à mettre en relation ce qu'il voit et ce qu'il entend.

L'élève de 4^{ème} AP continuera à développer ses compétences à l'oral et à l'écrit par le biais d'activités **utiles, variées** et **évaluables**.

Activités utiles : les activités sont choisies en fonction des objectifs d'apprentissage à atteindre. Elles permettent la mise en place des apprentissages de façon progressive. Il convient d'organiser les activités d'oral, de lecture, et d'écriture de façon convergente dans le souci permanent de donner du sens aux apprentissages. Plus la définition de la consigne est précise, plus l'élève a de chance de réussir une activité.

Activités variées : le déroulement d'un projet doit donner lieu à une série d'activités organisées à l'oral, en lecture et à l'écrit. Des pratiques de classe diversifiées s'imposent car la démarche pédagogique retenue dans le programme s'appuie sur des moments d'observation, d'analyse, de manipulation et d'évaluation. A ces différentes phases de l'apprentissage correspondent des types d'activités :

- activités de compréhension orale et écrite,
- activités de production orale et écrite,
- activités métalinguistiques.

Activités évaluables : les tâches correspondant à ces activités doivent être évaluées (à l'oral et à l'écrit) par des grilles d'évaluation adéquates qui permettent de mesurer le degré d'atteinte des objectifs. L'enseignant met ensuite en place un dispositif de remédiation qui permet de réguler les apprentissages sur les plans cognitif, affectif et psychomoteur.

Activités possibles à l'écrit :

Réception

- Lecture silencieuse pour trouver une information, une explication demandée.
- Lecture de textes en faisant les liaisons obligatoires et les enchaînements.
- Lecture à deux ou à plusieurs d'un texte, d'un dialogue (lecture dialoguée).
- Mise en relation d'un mot ou d'une phrase avec une image.
- Association de titres et de textes.
- Identification des personnages dans un texte lu.
- Identification des personnages qui parlent dans un texte dialogué.
- Identification du thème général d'un texte (documentaire, récit, poésie, comptine).
- Identification du cadre spatio-temporel dans un récit.
- Lecture pour retrouver les différents moments d'un récit (structure narrative).
- Reconstitution d'une famille de mots dans un texte .
- Association des bulles et des vignettes dans une BD.
- Repérage des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux dans un texte.
- Repérage des mots de même sens ou de sens contraire dans un texte.
- Segmentation d'une phrase pour distinguer des unités de sens.
- ...

Production

- Production de phrases négatives par rapport à une situation donnée.
- Remise en ordre des mots d'une phrase pour en rétablir le sens.
- Formulation de réponses à des questions.
- Segmentation d'un court texte en phrases en s'appuyant sur des éléments typographiques.
- Remise en ordre d'un court texte.

- Formulation de réponses à des questions.
- Complétion des bulles dans une BD (avec des mots, des onomatopées, des interjections données).
- Ponctuation d'un texte à partir d'une lecture magistrale.
- Production d'une ou deux phrases sur un thème donné.
- Rédaction d'une légende pour compléter une image, un schéma, une photo.
- Remise en ordre des répliques d'un court dialogue.
- Production d'une ou deux phrases pour donner une suite à une histoire.

Propositions de supports et thèmes :

Les supports proposés aux élèves doivent être suffisamment variés pour pouvoir mener à bien les activités et favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Aussi la sélection pourra-t-elle s'organiser autour de la fonction des documents : textes qui racontent, textes qui décrivent, textes qui expliquent ... Ils peuvent être accompagnés d'illustrations pour faciliter à l'élève l'accès au sens.

*Les textes à visée poétique et ludique : comptines, devinettes, poèmes, ...

*Les textes qui présentent un échange verbal : dialogues, saynètes ...

*Les textes qui racontent : contes merveilleux, récits d'aventures, bandes dessinées, lettres ...

*Les textes qui décrivent : fiches techniques (animaux, plantes), listes, ...

*Les textes qui expliquent : extraits de textes documentaires.

*Les textes qui disent comment faire : recettes de cuisine, notices de fabrication, notices de montage d'un jouet, modes d'emploi, listes de conseils, listes d'instructions, de consignes, règles de jeux ...

*Les textes qui visent à convaincre : affiches publicitaires, d'informations (santé, hygiène, code de la route ...).

-Les thèmes retenus sont en rapport avec les centres d'intérêt de jeunes enfants :

-La vie familiale

-La vie scolaire

-L'environnement/la nature

-Les costumes

-Les valeurs universelles : l'entraide, le courage, l'amitié ...

- Les voyages
- La communication : le téléphone, l'ordinateur ...
- Les jeux et les jouets
- Les métiers
- Les sports et la santé
- Le livre
- La faune et la flore
- Les loisirs.

La littérature de jeunesse (ouvrages de fiction, ouvrages documentaires : livres et revues) constitue par ailleurs un fonds documentaire essentiel adapté à la sensibilité des élèves et à leurs centres d'intérêt avec une large ouverture sur le monde.

Tous les développements et toutes les explications nécessaires à l'application de ce programme de 4èmeAP sont contenus dans le document d'accompagnement. On y trouvera également des recommandations de pratiques pédagogiques à même d'aider l'enseignant.

I-8-Appliquer l'approche par les compétences a l'élève Algérien :

Elle se base sur la logique de l'apprentissage centré sur l'activité et les réactions de l'élève face aux situations-problèmes. L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même. Ainsi, l'élève doit être muni des outils appropriés pour lui permettre de résoudre les problèmes étape par étape, devenant ainsi capable de réussir et être apte à affronter la société dans laquelle il doit s'intégrer.

Cette approche se démarque essentiellement par son caractère d'intégration et par sa capacité de créer une passerelle entre la connaissance d'une part, et les compétences et les comportements d'autre part. Ainsi disparaissent les frontières entre les matières pour contribuer, chacune à sa mesure, à l'évolution de l'enfant et à la formation d'une personnalité saine, indépendante et capable de s'autoformer dans la vie.

I-8-a-Ouvrir l'institution sur son environnement :

La nouvelle approche éducative vise à donner à l'élève les compétences qui lui permettront, en fin de compte, de définir son destin et de choisir son projet personnel en connaissance de cause. Ces compétences lui permettront de mûrir et d'être indépendant de son environnement. L'élève doit passer d'une institution coercitive qui le contrôle, à une institution plus ouverte qui propose de nouvelles normes gérant les relations entre ses partenaires :

- * Etablir une consultation et un dialogue horizontaux entre les partenaires internes et externes, y compris les élèves, dans la gestion éducationnelle de l'institution ;
- *Etablir une relation franche et positive entre le corps professoral et l'équipe de supervision ;
- * Créer une relation de respect mutuel entre l'instituteur et l'élève. Une relation d'enrichissement qui refuse la violence et l'injustice ;
- *Etablir une relation de solidarité entre les instituteurs, les directeurs, les parents d'élèves, les associations, le quartier...

Cette relation reflétera l'impact et le rayonnement de l'école sur son environnement et sa capacité de vaincre les phénomènes négatifs qui apparaissent dans cet environnement, parce que l'élève est un facteur essentiel dans le changement du comportement de son environnement, à commencer par celui de sa propre famille.

I-8-b-Le changement du rôle de l'enseignant et de l'élève :

De ce nouveau point de vue, l'instituteur joue le rôle du chercheur de méthodes permettant de hisser les compétences, les connaissances, les méthodologies, les comportements et les positions de ses élèves dans la société, de manière à ce qu'ils tiennent aux valeurs et à l'authenticité de leur société, tout en disposant des éléments leur permettant de contribuer au développement de leur pays. L'instituteur est donc un orienteur, un évaluateur et un facilitateur du processus d'apprentissage.

Ceci exige que l'instituteur acquière de nouvelles compétences en plus des aptitudes traditionnelles à la recherche des informations scientifiques, éducationnelles et culturelles. Ces aptitudes incluent également la capacité de discuter et de consulter autrui, de ne pas imposer son opinion et de pouvoir évaluer et critiquer sa propre personne.

L'élève a de nouveaux rôles dans l'école. Il n'est plus l'élément qui reçoit passivement les connaissances. La nouvelle approche lui confère le droit de contribuer avec l'instituteur à établir ses connaissances dans le cadre d'une relation horizontale interactive. L'élève cherche, analyse et fait usage de l'information, et l'école doit lui confier les rôles méthodologiques appropriés.

Chapitre II

II-1-La lecture :

Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. On lit pour comprendre. La dimension de compréhension n'est pas spécifique à la lecture et s'exerce à la fois au cours et en dehors de cet apprentissage. Le problème auquel se trouve confronté l'enfant qui entre à l'école primaire est d'apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification.

Aussi bien la capacité d'identification des mots écrits que les capacités de compréhension de la langue sont des conditions nécessaires mais non suffisantes de la compréhension de l'écrit. Apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à identifier les mots écrits au point de pouvoir faire à partir d'un message écrit ce qu'on sait faire à partir de l'oral.

« Lire est une activité complexe qui met en œuvre de multiples compétences :avoir une attitude de questionnement, repérer le type d'écrit, avoir conscience de la nature alphabétique de l'écrit, identifier et organiser les éléments en vue d'une véritable construction du sens.

Apprendre à lire, c'est déjà mettre en œuvre implicitement ces multiples compétences, en constantes interaction les unes avec les autres, afin de parvenir à la mise au point en toutes circonstances, d'une stratégie de recherche de sens » (1).

1-*Christine Barré-DE Miniac, *Le rapport à l'écriture Aspects Théoriques et Didactiques*, presses de L'Université de Charles DE Gaulle /LILLE 3, 2000.p

II-1-a-L'apprentissage de la lecture :

Bien avant le début de l'enseignement de la lecture, l'enfant a acquis à des degrés divers, les différentes dimensions du langage qui lui permettent de comprendre et de produire des énoncés oraux. En apprenant à lire, il transférera tout ou une partie de ces compétences à l'écrit.

Les connaissances dont dispose l'enfant à son arrivée à l'école sont en général suffisantes pour lui permettre l'apprentissage de la lecture. Au delà de ces connaissances de base, pour apprendre à lire, l'enfant doit construire des savoirs portant sur le langage qu'il parle : la prise de conscience de la composition phonique des mots joue un rôle important.

La pratique de l'écriture des mots est un bon moyen pour amener les élèves à segmenter leurs formes sonores, la segmentation des énoncés oraux le conduit à prendre conscience des phonèmes, mais elle est plus difficile que la lecture.

L'écriture requiert en effet une exploration des composantes d'un mot (lettres ou graphèmes) beaucoup plus affinée que la lecture : alors que la première exige la remémoration de toutes les lettres dans l'ordre, la seconde peut souvent se contenter d'une exploration plus limitée de l'orthographe des mots.

II-1-b-Apprendre à comprendre des textes écrits :

La maîtrise du code écrit et la compréhension sont les deux points essentiels qui facilitent le passage à la lecture. Cela suppose que le décodage ne mobilise plus l'attention des élèves, mais également que l'on ait spécifiquement travaillé la compréhension. L'activité de la compréhension consiste en la construction mentale d'une représentation de l'écrit. Elle nécessite de l'attention et un effort important pour coordonner les différents types d'informations et les intégrer en une représentation cohérente. Pour cela, elle fait appel à des connaissances lexicales et syntaxiques.

***Les connaissances lexicales :**

La connaissance du lexique de la langue influe directement sur la compréhension de textes. Les enfants qui disposent du lexique le plus étendu sont ceux qui comprennent mieux les textes écrits. L'enseignement du lexique est possible, mais l'efficacité des leçons de vocabulaire pour la compréhension en lecture reste limitée. Plus les élèves maîtrisent la lecture et sont en mesure de lire, plus le lexique s'enrichit et s'organise, ce qui améliore bien sûr la compréhension.

***Les connaissances syntaxiques :**

La compréhension repose aussi sur la connaissance de la syntaxe de la phrase et la syntaxe des textes (places des mots, désinences et flexion, mots grammaticaux). En effet, l'écrit, bien plus que l'oral, met en évidence le caractère segmenté du langage. L'élève qui arrive en 3^{ème} année c'est-à-dire la première année d'apprentissage du français langue étrangère dispose déjà de connaissances syntaxiques suffisantes dans sa langue maternelle qui vont lui faciliter l'apprentissage de la langue seconde.

L'élève qui apprend à lire doit prendre conscience que l'acte de lire n'est pas la simple juxtaposition du sens de chaque mot, mais qu'il exige de dépasser la successivité des mots pour construire une représentation globale, cohérente et homogène de la phrase et du texte. Il est impératif d'apprendre aux élèves que l'agencement des mots et de groupe de mots détermine le sens de la phrase. L'élève doit aussi comprendre que la compréhension est organisée par des indicateurs (marques du pluriel, substituts du nom, marqueurs de temps) que l'on ne doit jamais négliger.

II-1-c-L'influence de la psychologie cognitive en lecture :

L'intérêt pour la lecture s'est développé tout d'abord pour des raisons d'ordre didactique, qui tiennent à l'évolution des objectifs de l'enseignement des langues

secondes : parallèlement au mouvement de prise en compte des objectifs de communication à l'oral, on a vu apparaître la prise en compte de différents types d'activités de langage – dont la lecture – pouvant correspondre à des besoins de communication spécifiques. Mais l'intérêt pour la lecture en langue seconde tient aussi à des évolutions marquées dans les conceptions de la lecture ; ces évolutions ont été particulièrement fortes depuis maintenant une vingtaine d'années en psychologie cognitive, et ce que l'on peut d'abord relever, c'est que les tournants théoriques qui ont marqué cette période à propos de la lecture en langue maternelle ont pris une signification très particulière dans le domaine des langues secondes.

L'influence du courant théorique représenté en particulier par Goodman (1971) et Smith (1971) a été très grande en ce qui concerne la lecture en langue seconde. Ces auteurs en effet défendaient l'idée que la lecture n'était pas fondamentalement une activité de prise d'information à partir de lettres et de mots, mais qu'elle consistait pour l'essentiel en l'élaboration d'hypothèses sur la signification du texte lu, hypothèses que le lecteur soumettrait régulièrement à examen en les confrontant avec les données recueillies dans le texte lu. Les « exercices de lecture » ont donc pris alors surtout, et ce de manière tout à fait logique par rapport aux discours théoriques ambiants, l'allure d'entraînements à la prise en compte de la dimension textuelle de la lecture.

Cette tendance forte présentait un aspect assez paradoxal, puisque la dimension textuelle est justement celle que l'on pouvait à priori considérer comme le plus aisément transférable de la langue maternelle vers une langue seconde. La justification de tels exercices en langue seconde pouvait s'appuyer sur deux raisonnements, qui ne sont pas nécessairement

incompatibles : soit on considère que la prise en compte de la dimension textuelle dans l'usage de la langue maternelle n'est pas suffisamment forte, ou suffisamment explicite, tout au moins pour la plupart des apprenants, et que les besoins de la lecture en langue seconde nécessitent de renforcer cet aspect (la prise en compte de la dimension textuelle dans les exercices de langue maternelle changerait-elle alors les choses pour ce qui concerne la lecture en langue seconde ?) ; soit on considère que les spécificités de la

langue seconde – maîtrise insuffisante de la langue au plan lexical, syntaxique... – justifient que l'on mette l'accent, à titre de compensation en quelque sorte, sur des aspects que le lecteur de langue seconde est susceptible de bien maîtriser, de par justement son expérience de la lecture en langue maternelle.

La psychologie cognitive actuelle ne rejette pas l'idée que les connaissances antérieures et les connaissances textuelles puissent jouer un rôle dans la lecture. Mais elle n'en fait plus le déterminant fondamental des performances de lecture. On sait maintenant (Voir par exemple Perfetti, 1985) que la différence entre bons et mauvais lecteurs porte surtout sur l'efficacité des mécanismes « de bas niveau », dont le principal, dans l'état actuel de nos connaissances, semble être la reconnaissance des mots. Non que l'on réduise ainsi la lecture à la reconnaissance des mots isolés : le raisonnement de la psychologie cognitive est au contraire que l'efficacité de la reconnaissance des mots (ce que l'on appelle « l'accès lexical »), c'est-à-dire pour l'essentiel la vitesse de cette reconnaissance, constitue une condition nécessaire pour que des processus de plus haut niveau puissent être mis en œuvre par le lecteur. Si les mécanismes de reconnaissance sont déficitaires, trop lents, exécutés de façon non automatique, le risque est grand qu'ils accaparent l'essentiel des ressources cognitives du lecteur, et donc que d'autres mécanismes, non automatisables (et même pour certains d'entre eux, comme ceux qui sont invoqués dans les entraînements métatextuels, impliquant des stratégies explicites), ne puissent plus être mis en œuvre. Ce n'est donc pas l'impossibilité de reconnaissance des mots qui est invoquée, mais plutôt le coût prohibitif que celle-ci aurait pour certains sujets au regard des autres contraintes de l'activité de lecture (Stanovich, 1980). On voit donc que la psychologie cognitive, à travers cette analyse, ne renie pas l'importance des processus « de haut niveau », qui impliquent les connaissances générales et les connaissances textuelles du lecteur, mais au contraire qu'elle cherche à leur accorder toute leur importance, non pas en forçant leur mise en œuvre, mais en créant les conditions de leur mise en œuvre. Les conséquences d'une telle analyse sont évidemment importantes, notamment au plan didactique.

La psychologie cognitive analyse l'activité de lecture en considérant qu'elle est constituée d'un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour aboutir à la

construction de significations. Chacun de ces mécanismes peut faire l'objet d'un entraînement spécifique ; l'interaction elle-même entre ces mécanismes peut relever d'un entraînement spécifique. Dans le cas d'une langue seconde, ces mécanismes et cette interaction sont supposés avoir été déjà maîtrisés pour la langue maternelle et la question centrale est donc de repérer en quoi lire dans une langue seconde présente des difficultés spécifiques par rapport à la lecture en langue maternelle. Ces difficultés sont surtout d'ordre phonologiques mais aussi des problèmes de mémorisation des sons.

II-1-d-Les difficultés de la lecture :

L'apprentissage du français langue seconde écrit soulève deux problèmes . le premier commun à tous les systèmes alphabétiques, tient à la nature abstraite des phonèmes, particulièrement des consonnes. Beaucoup de consonnes ne peuvent être prononcées isolément, elles doivent être prononcées en coarticulation avec une voyelle ; elles ne sont donc pas des sons mais des phonèmes en codes de manière complexe dans un son. C'est pour cela que la représentation des phonèmes par des lettres n'est pas immédiatement comprise par l'enfant pré-lecteur sans aide. Or pour comprendre comment fonctionnent les associations graphème_ phonème, les élèves doivent préalablement avoir pris conscience que la parole peut être segmentée en unités (mots, syllabes, phonèmes) et que les plus petites de ces unités (phonèmes) ont pour contrepartie des lettres ou des groupes de lettres (les graphèmes).

Le second problème a trait aux caractéristiques de la langue française écrite. Chaque langue écrite alphabétiquement possède un code orthographique spécifique. Le noyau central du code orthographique d'une langue est formé par l'ensemble des correspondances « graphophonétique » (pertinentes pour la lecture) et des correspondances « phono-graphiques » (pertinentes à l'écriture).

En français ces correspondances représentent trois types de difficultés :

- La même lettre peut prendre des valeurs différentes en elle-même ou en combinaison avec d'autres lettres.

- Le même phonème peut être représenté par des lettres ou des assemblages de lettres différentes. Ces différentes écritures s'expliquent par l'étymologie ou par des dérivations.
- De nombreuses lettres ne s'entendent pas et renvoient soit à des informations grammaticales, soit à des notations étymologiques.

L'apprentissage du système orthographique d'une langue présente de ce fait une vaste gamme de difficultés, au delà de celle, initiale de la compréhension du principe alphabétique.

Lorsqu'un lecteur rencontre un mot écrit, deux cas sont possibles. Soit le mot est déjà connu, car rencontré durant des lectures antérieures. Soit il est nouveau. Sa lecture demande alors un effort de décodage. Dans le premier cas le lecteur dispose d'un dictionnaire de formes écrites auxquelles il peut apparier les mots rencontrés. La reconnaissance est automatique et mobilise peu d'attention. Dans le second cas, l'identification du mot mobilise des ressources attentionnelles, opère de gauche à droite est donc plus lent : « *Le décodage comprend une décomposition en segments de taille variable selon l'expertise du lecteur. Ces segments sont associés à des représentations phonologiques qui sont ensuite fusionnées pour aboutir à la reconnaissance de la forme oral du mot* ». (1) le décodage repose sur la connaissance des correspondances graphophonétiques, c'est à dire sur la mise en œuvre du principe alphabétique.

II-1-e-La lecture entant que processus central dans la rédaction :

***Lire pour comprendre :**

La lecture pour évaluer le texte est une composante centrale de la révision. Lire pour comprendre la tâche constitue une fonction importante de la lecture réalisée par le rédacteur. C'est un type de lecture spécialisée qui modèle l'interprétation que se fait le rédacteur des tâches de rédaction à l'école. La réussite de cette activité en milieu scolaire dépend de la capacité à interpréter les termes. Dans de nombreuses activités rédactionnelles scolaires, et dans d'autres tâches de rédaction, un texte est jugé inadéquat parce que le rédacteur n'a pas réalisé l'activité attendue.

La lecture tient donc une place centrale dans le nouveau modèle. Elle contribue à la performance rédactionnelle selon trois voies distinctes : lire pour comprendre, lire pour définir la tâche de rédaction et lire pour réviser. La qualité des textes des rédacteurs dépend souvent de leur capacité à lire selon ses trois modes

***Compétence rédactionnelle, textuelle, discursive :**

Par compétence rédactionnelle, on distingue couramment la compétence à rédiger des écrits. En toute rigueur, il faudrait distinguer une compétence textuelle relative aux capacités de fabrication des textes et une compétence discursive (ou de communication), liée aux capacités d'adaptation du discours produit aux conditions de la situation (enjeu, destinataires...). En somme, il ne suffit pas de savoir fabriquer des écrits, encore faut-il savoir les adapter à la situation de communication. Ces deux compétences sont souvent confondues sous le terme de compétence textuelle.

L'expérience des écrits, en particulier par la lecture, permet à chacun d'intérioriser un système de règles de composition textuelle et de caractères discursifs qui constitue une

norme langagière minimale, à la base de sa compétence textuelle. Celle-ci lui permet de comprendre et de produire des textes et aussi de porter des jugements d'appréciation, sur la qualité d'ensemble du texte, positif ou négatif. Cette compétence textuelle, en matière de production d'écrits peut être analysée en savoirs et savoir faire plus précis : voir savoir écrire.

II-2-L'écriture comme mode d'expression et cognition dans la rédaction :

L'écriture comme mode d'expression a longtemps constitué un point de focalisation des intérêts pédagogiques, en particulier à l'école primaire. Dans ce contexte l'utilisation du terme « expression » est indissociablement liée à l'histoire des pédagogies nouvelles. De ce point de vue, l'écriture est considérée comme un moyen d'expression, à côté d'autres moyens qui seraient l'expression corporelle ou artistique. Associé aux adjectifs libres ou personnels, l'expression se veut celle d'un individu obéissant à ses désirs ou à ses besoins dans le cadre d'une pédagogie centrée sur le sujet. Avec l'arrivée de l'approche communicative, dans les années 80, les travaux didactiques ont abandonné sinon les intentions du moins le terme, est décliné l'objectif général de donner les outils d'expression en objectifs didactiques plus spécifique défini en terme de compétences.

L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Ecrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. Et affirmer qu'écrire c'est se dire, c'est se situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres. C'est aussi désigner le mouvement qui, en amont, conduit le sujet à s'emparer de l'écriture pour exprimer cette singularité, ou tout au moins à désirer le faire, désir mené ou non à son terme.

II-2-a-La cognition dans l'écriture:

La cognition est loin d'être restreinte à la mise en œuvre de raisonnements logiques et abstraits. La cognition a trait à tout ce qui relève de la connaissance du langage et du monde. En ce sens la connaissance de l'écrit et par l'écrit fait partie indéniablement de la cognition, et le rapport du sujet à l'écrit également.

Parmi les courants qui, en psychologie, nourrissent les explications des compétences cognitives, plusieurs courants coexistent parfois tous appelés « cognitivistes » parce qu'ils traitent de la cognition, mais seulement deux courants de la psychologie cognitive s'intéressent spécifiquement à l'écrit et ont un large impact dans le domaine des apprentissages scolaires.

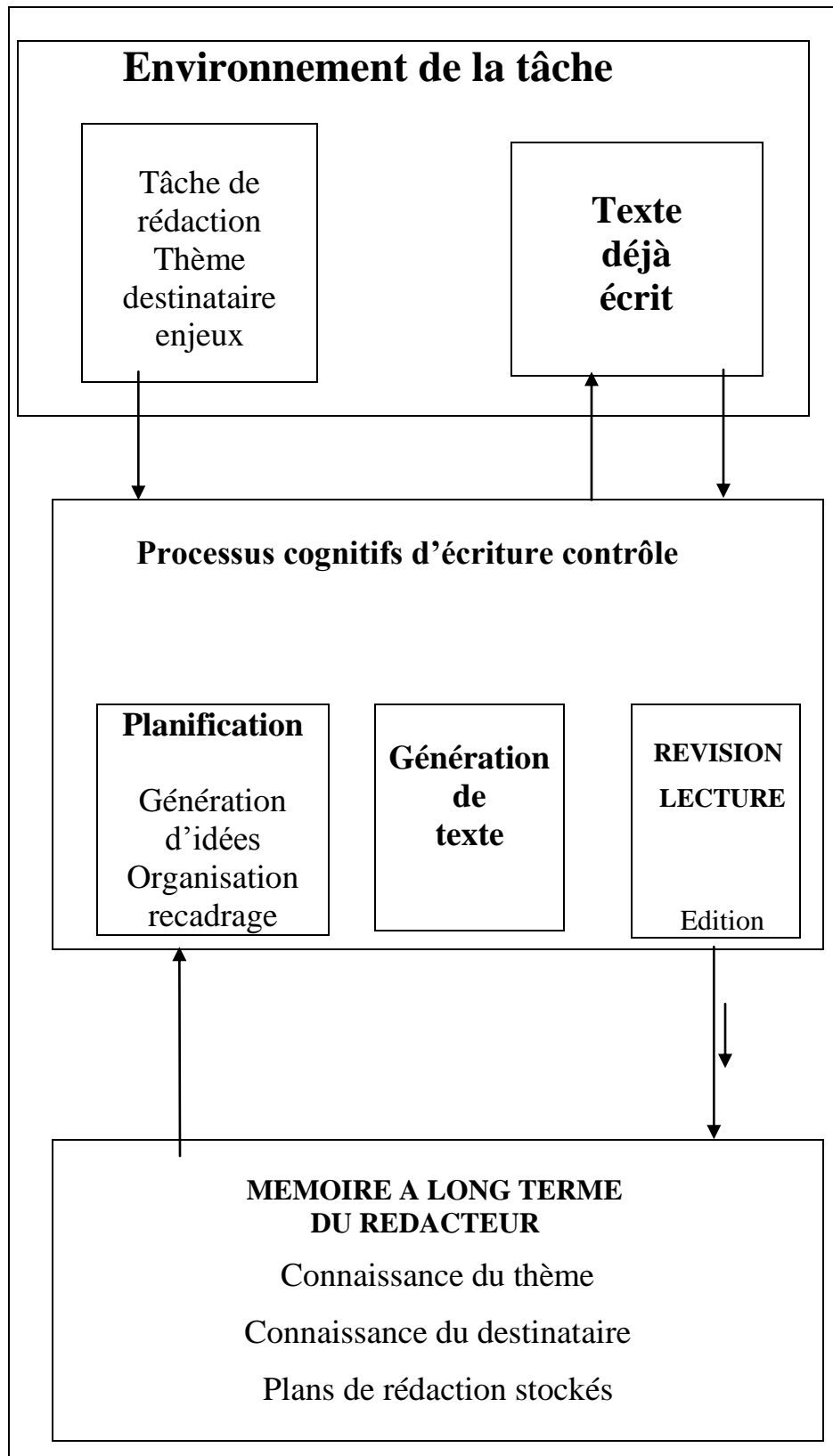
Le modèle de Hayes et de Flower (1980), Hayes (1995) relève d'un cognitivisme au sens strict, c'est-à-dire d'un courant qui se caractérise par une focalisation sur l'intérieur du système cognitif et son fonctionnement. Dans ce type de modèle l'homme est considéré comme un système « pseudo-isolé », fonctionnant de manière autonome, ce fonctionnement étant conçu comme l'actualisation de ses caractéristiques de manière quasi-indépendantes des conditions du milieu. A l'intérieur de ce cognitivisme au sens strict plusieurs courants coexistent : le cognitivisme structural dont relève par exemple la théorie piagétienne, et un cognitivisme lié à la théorie de l'information, qui considère l'homme comme un système de traitement de l'information. Le modèle de Hayes et Flower appartient à ce dernier courant. Les approches socioculturelles s'inscrivent dans un courant issu précisément des critiques faites à ces cadres théoriques qui considèrent l'homme comme un système pseudo-isolé de traitement de l'information. Ces modèles posent deux hypothèses importantes et nouvelles, d'une part que les significations sont dans le contexte socioculturel avant d'être dans la tête des individus, c'est à dire que les opérations sont d'emblée culturelles, d'autre part les compétences se construisent et prennent sens dans les interactions sociales.

II-2-b-Le modèle de Hayes et Flower

*Le modèle de 1980 :

Le modèle original sur la rédaction de Hayes et Flower(1980) doit beaucoup à la psychologie cognitive et, en particulier, à Herbert Simon. L'influence de Simon est tout à fait directe. Hayes avait collaboré avec Simon sur une série d'études de protocoles afin d'explorer les processus par lesquels les individus comprennent les énoncés écrits de problèmes. Cette recherche a permis d'élaborer des modèles de processus cognitifs concernant deux aspects de la compréhension de textes écrits. Le premier, appelé COMPRENDRE (UNDERSTAND), décrivait les processus par lesquels les lecteurs d'un texte construisaient des représentations au cours de la lecture (Hayes & Simon, 1974 ; Simon & Hayes, 1976) ; le second appelé PRÊTER ATTENTION (ATTEND) caractérisait les processus par lesquels les lecteurs décident de ce qui est le plus important dans le texte lu (Hayes, Waterman & Robinson, 1977).

Le modèle comporte trois composantes majeures. La première, *l'environnement de la tâche*, inclut tous les facteurs extérieurs au rédacteur et qui influence la rédaction du texte, elle intègre des facteurs sociaux tels que les consignes des enseignants aussi bien que des facteurs physiques comme le texte produit. La deuxième composante regroupe les processus cognitifs impliqués dans la rédaction: la planification (quoi et comment écrire), la traduction (transformer le plan en un texte), et enfin la révision en vue d'améliorer le texte rédiger. La troisième composante, la mémoire à long terme du rédacteur, concerne la connaissance du thème, du destinataire et du genre.



Le modèle de Hayes & Flower (1980)

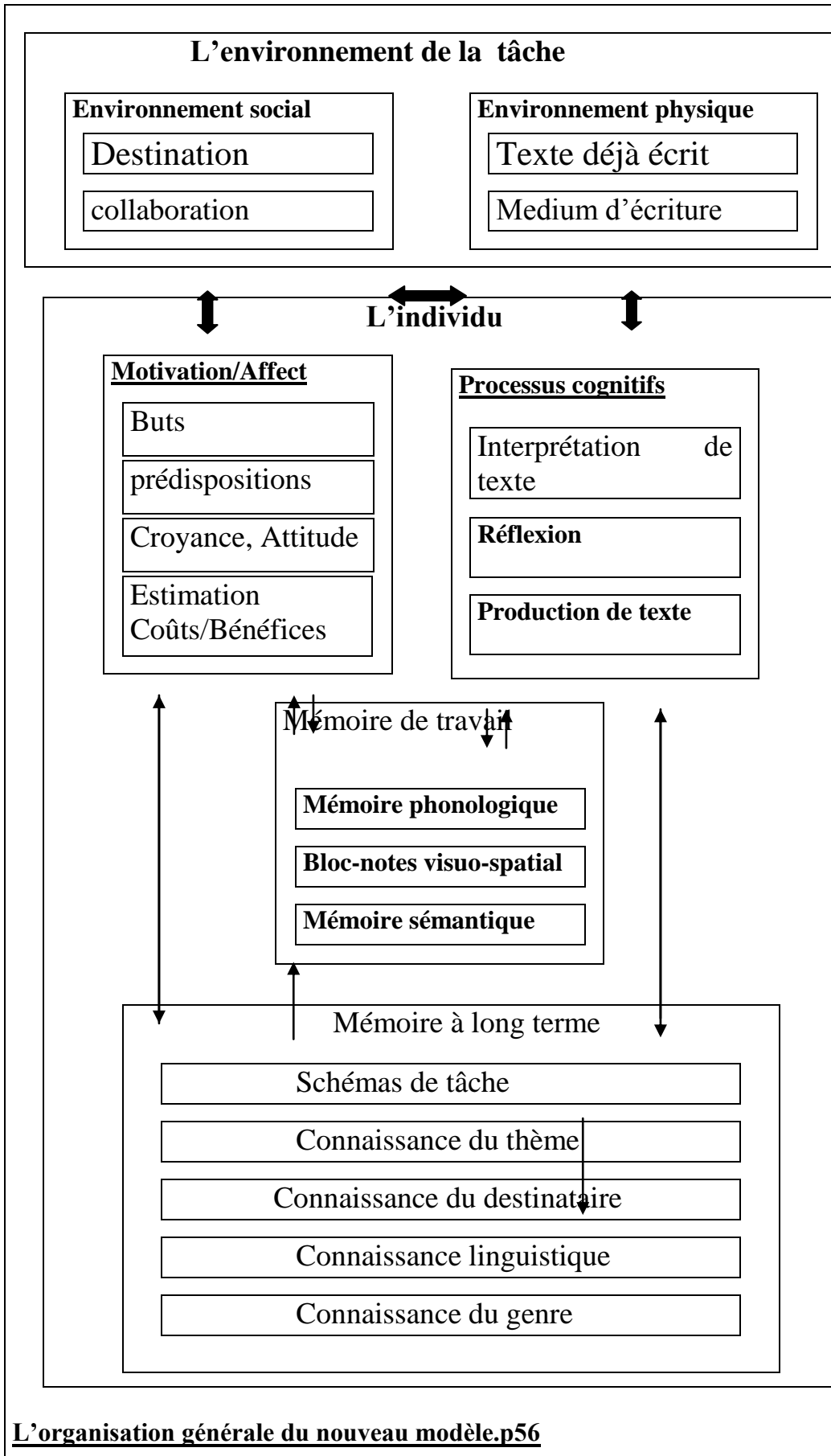
1*Piolat. A et Pélissier. A, *La rédaction de texte : Approche cognitive*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1998, p54.

***Le nouveau modèle :**

Le nouveau modèle n'est en effet que l'organisation générale du modèle de 1980, il comporte seulement des composantes : l'environnement de la tâche et l'individu, elle inclut cependant un constituant social qui comprend le destinataire, l'environnement social et d'autres textes que le rédacteur peut lire pendant qu'il écrit, ainsi qu'une composante physique qui intègre le texte produit et le médium d'écriture, tel que le traitement de texte. La composante individu intègre la motivation et l'affect, les processus cognitifs, la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

Dans le nouveau modèle Hayes rassemble cognition, affect et mémoire en tant que caractéristiques de l'individu. Les environnements social et physique appartiennent à l'environnement de la tâche. Ainsi, le nouveau modèle apparaît plus comme un modèle individu-environnemental qu'un modèle socio-cognitif. Ce nouveau modèle ne néglige pas le côté social de l'individu comme il apparaît sur le schéma.

Il existe quatre différences fondamentales entre l'ancien et le nouveau modèle, la première, la plus importante, est l'accent mis sur le rôle central de la mémoire de travail dans la rédaction. La seconde est que le modèle inclut les représentations visuo-spatiales et linguistiques. Les revues scientifiques, les manuels scolaires, les magazines, les annonces, les publicités et les modes d'emploi comportent, souvent, des graphiques, des tableaux ou des images qui sont essentiels pour comprendre le message du texte. La troisième différence concerne la place significative réservée à la motivation et l'affect. Enfin la partie du modèle qui traite des processus cognitifs est amplement transformée. La révision a été remplacée par l'interprétation du texte ; la planification a été incluse dans une catégorie plus générale, la réflexion ; la traduction a été insérée dans le processus plus global de processus de production de texte.



1- *Piolat. A et Pélissier. A, *La rédaction de texte : Approche cognitive*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1998, p.56.

***L'environnement de la tâche :**

***L'environnement social :**

La rédaction est d'abord une activité sociale. La plupart du temps, nous écrivons pour communiquer. Mais l'acte d'écrire n'est pas social simplement, le texte rédigé est aussi un produit socialement façonné et réalisé dans un milieu social. Ce que nous rédigeons et à qui nous écrivons, est modelé par des conventions sociales. Nos institutions scolaires et nos amis nous demandent d'écrire. Nous n'écrivons pas de la même façon pour un destinataire familier et pour un public d'étrangers. Les genres textuels que nous employons ont été inventés par d'autres rédacteurs et nous reproduisons souvent des phrases écrites préalablement par d'autres rédacteurs. Ainsi notre culture fournit des mots, des images et des formes à partir desquels nous façonnons un texte. Les différences culturelles ont des conséquences importantes. Certaines classes sociales écrivent plus que d'autres.

Actuellement, dans les écoles, la rédaction collaborative constitue une méthode très efficace pour développer les habiletés rédactionnelles, l'usage de la rédaction collaborative peut améliorer, par la suite les performances en rédaction individuelle.

***L'environnement physique :**

Dans le modèle de 1980, une partie très importante de l'environnement de la tâche réside dans le texte que le rédacteur a produit. Lors d'un examen, les rédacteurs reliront ce qu'ils ont écrit afin de s'aider à mettre en forme ce qu'ils vont ensuite écrire. Ainsi, rédiger modifie son propre environnement de la tâche. La rédaction n'est cependant pas la seule tâche qui y contribue. D'autres tâches créatives qui engendrent un produit intégré par accumulation comme la programmation informatique et la peinture, comportent aussi cette propriété.

Depuis 1980, une attention croissante a été portée au médium d'écriture parce qu'il constitue une partie importante de l'environnement de la tâche. Il s'agit généralement

d'innovations informatiques dans la communication telles que le traitement de texte, le courrier électronique, le réseau mondial de communication, etc. La rédaction avec papier et crayon n'est pas la même qu'avec un traitement de texte. Les changements de médium de rédaction peuvent affecter la facilité de mobilisation de certains processus impliqués dans la rédaction. Par exemple, nous écrivons plus malaisément avec un traitement de texte qu'avec un papier-crayon. Le médium d'écriture peut avoir une influence plus grande que les processus cognitifs. Dans la communication informatique, il existe des logiciels qui facilitent l'écriture soit en corrigeant les contenus ou en le traduisant.

***Mémoire de travail :**

Le modèle de 1980 accordait peu d'importance à la mémoire de travail. Le modèle actuel suppose que tous les processus accèdent à la mémoire de travail et réalisent toutes les activités non automatisées dans la mémoire de travail.

La localisation centrale de la mémoire du travail est sensée symboliser son rôle primordial dans l'activité rédactionnelle. Pour décrire ce rôle Hays s'inspirait du modèle de Baddeley

1986 concernant la mémoire de travail. Dans ce modèle, la mémoire de travail constitue une source limitée qui est utilisée à la fois pour stopper des informations et pour soutenir des traitements cognitifs. Structurellement, la mémoire de travail dispose d'un administrateur central lié à deux mémoires spécialisées : « *une boucle phonologique* » et « *un bloc note visio-spatiale* ». (1)

La boucle phonologique stockée, l'information codée phonologiquement le bloc, l'information stockée visuellement ou spatialement. L'administrateur central est au service de tâches cognitives comme l'arithmétique mentale, le raisonnement logique et la vérification sémantique.

1-*Piolat. A et Pélissier. A, *La rédaction de texte : Approche cognitive*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1998, p62

Dans le modèle Baddeley, l'administrateur central réalise, outre les fonctions de stockage et de traitement un certain nombre de fonctions de contrôle supplémentaire. Ces fonctions permettent la récupération d'informations dans la mémoire à long terme et la gestion de tâches non complètement automatisées qui requièrent de résoudre des problèmes ou de prendre des décisions. Dans le modèle de rédaction, Hayes représente la planification et la prise de décision comme des parties du processus de réflexion plutôt que comme des éléments de la mémoire de travail. De plus, il inclut un stockage sémantique dans la mémoire de travail parce qu'il est utile pour décrire la génération de textes. Rédiger ne serait pas possible si les rédacteurs ne possédaient pas des mémoires à long terme dans lesquelles stocker leurs connaissances sur la grammaire, le vocabulaire, le genre, le thème, le destinataire, etc.

***Connaissance de l'individu :**

Quand nous écrivons à des amis ou à des relations, ils peuvent s'inspirer du vécu de leurs interactions pour décider quoi dire et comment le dire. Cependant, quand des rédacteurs s'adressent à des destinataires qu'ils ne connaissent pas personnellement, ils n'ont pas d'expérience sur laquelle s'appuyer. Les rédacteurs sont souvent obligés de se mettre à la place du destinataire afin de ressentir le message à leur place. Si les rédacteurs s'utilisent eux-mêmes comme modèles de destinataire, il est facile de comprendre pourquoi les experts ont des difficultés à rédiger des instructions car se sont souvent des spécialistes qui écrivent pour des novices.

***La motivation :**

La motivation est décisive pour rédiger. Cependant elle n'occupe pas une place notable dans les modèles socio-cognitifs actuels. La faible importance qui lui est accordée dans la théorisation cognitive contraste fortement avec la pensée béhavioriste qui lui accorde un rôle important.

Hilgard (1987) supposait que le théoricien cognitiviste ne s'intéressait pas à la motivation parce que leur modèle de traitement de l'information n'était pas formulé en terme de processus physiologique provoquant des pulsions élémentaires.

Hayes n'est pas convaincu par cette explication car les psychologues cognitivistes se sont intéressés à la performance humaine dans des domaines tels que la lecture, la résolution de problèmes et la mémoire. Les motivations sous-jacentes à de telles performances n'ont jamais été prises en compte de façon adéquate, ni par les behavioristes ni par d'autres, en terme de pulsions élémentaires. L'échec de la psychologie cognitive à rendre compte de la motivation dans ces domaines complexes du comportement humain n'est pas unique.

Le rôle de la motivation est manifeste non seulement dans des réponses courtes à buts immédiats, mais aussi dans des prédispositions à long terme pour s'engager dans des différents types d'activités. Par exemple, Finn et Cox (1992) ont montré que les évaluations des professeurs quant à l'engagement d'élèves de la 4^{ème} classe élémentaire dans des activités scolaires étaient fortement corrélées avec leurs notes finales lors des trois premières années de scolarisation. (1)

1-*Piolat. A et Pélissier. A, *La rédaction de texte : Approche cognitive*, Delachaux et niestlé, Paris,1998,p65.

II-3-Travailler autour d'un projet réel :

FAVRE et ZANONE (1993) rappellent, en reprenant les fondements de *Maîtrise du français*, que l'activité d'écriture devrait s'inscrire dans un projet concret et réel dont l'enjeu a une signification pour les élèves. Ce qu'il faut retenir, c'est que l'activité d'écriture s'inscrit dans une globalité qui rend son apprentissage et sa maîtrise *nécessaire* aux yeux de l'apprenant. La langue est un outil au service du projet et non un objet que l'on découpe en sous-disciplines et que l'on étudie en soi. Par exemple, avant de décrire un marché, les enfants doivent le visiter, avant de raconter leur course d'école, il est nécessaire de la vivre.

***Instrumentation du processus d'écriture :**

De plus en plus, les didacticiens du français insistent sur l'instrumentation du processus d'écriture. Il ne suffit pas de mettre les élèves en projet, mais il faut leur donner des moyens concrets, des outils et des supports pour réussir et réguler au mieux leur activité (NIQUET, 1987). BONNET et HUSER (1998) et BONNET et PIGUET (1993) sont plus précis dans la description des outils possibles à utiliser et proposent de construire avec les élèves des pense-bêtes, des grilles d'évaluation et d'autoévaluation ainsi que des grilles de relecture. Pour le groupe EVA (1991) est considéré comme outil tout "*mode de consignation par écrit de critères et indicateurs destinés à faciliter la production ou l'aménagement des écrits*"¹. Par exemple : des panneaux affichés en classe, des livres à disposition, des fiches personnelles. Les membres de ce groupe élargissent cette idée en proposant de construire les outils en même temps que activités et de les faire évoluer tout au long de l'année. Ils déterminent des temps d'utilisation des outils, des fonctions précises (aide à la planification, la relecture, l'évaluation etc.) et planifient avec les élèves les moments où tel outil devra être intégré ou tel comportement automatisé.

On le voit dans cette optique, l'idée est de donner à l'élève des moyens pour qu'il réussisse mieux ces activités, mais également de le responsabiliser à long terme dans la prise en charge de ses apprentissages. Les grilles d'autoévaluation lui permettent, par

¹ *Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette éducation, Paris, 1991, p168.

exemple, de se situer face à des compétences précises tout en lui donnant une plus grande autonomie. Tout comme un artisan, il doit savoir utiliser des outils à bon escient, consulter leur mode d'emploi, mais il doit aussi savoir s'en passer et automatiser progressivement certaines procédures.

II-4-D'autres pistes encore proposées par les didacticiens :

Bonnet et Huser préconisent un enseignement aussi différencié que possible en matière d'expression écrite. Dans plusieurs expériences, ces auteurs constatent des différences notoires entre les élèves en difficulté et les autres. Elles préconisent à juste titre une approche individualisée dans toute la mesure du possible. Il est vrai que le problème de l'hétérogénéité des compétences dans ce domaine n'est pas nouveau : WIRTHNER (1989) mettait déjà en évidence d'importantes disparités dès la 2P. L'avènement des cycles d'apprentissage ces prochaines années donnera encore plus de latitude aux enseignants dans ce domaine et leur permettra de mettre en place des dispositifs, espérons-le, plus efficaces.

En matière d'évaluation, VESLIN et VESLIN (1992) insistent sur le fait que cette procédure doit appartenir le plus possible aux élèves apprentis scripteurs. Ils dénoncent les restitutions de copies sans autre commentaire que les quelques annotations laissées par le professeur. Pour eux, la définition même des critères d'évaluation doit être en quelque sorte négociée avec les élèves dans le but que ces derniers s'approprient au mieux les critères de la tâche. SCHNEUWLY et REVAZ (1994) parlent de donner à l'élève la possibilité d'être acteur de son propre apprentissage.

Le travail collaboratif est également encouragé et le fait de travailler en projet facilite cette façon de procéder. Elle nécessite cependant un certain contrôle de la part de l'enseignant et peut occasionner une réorganisation du travail de la classe.

D'autres auteurs encore (DEROSIER, 1975; CARE et DEBYSER, 1991; WIRTHNER, 1993e) s'attachent aux dimensions créatives que l'expression écrite se doit d'explorer et d'exploiter. À travers différentes activités de déblocage ou d'écriture de textes avec contraintes (sans utiliser telle lettre par exemple), ou d'exercices construits à partir d'improvisations, les enfants sont amenés à dépasser les archétypes traditionnels et à s'engager, pour leur plus grand plaisir, sur des sentiers parfois non balisés.

En résumé, les activités d'écriture devraient s'articuler en trois phases. Le tableau ci-dessous (tab. n 1)s, utilisé dans la formation des enseignants fribourgeois(ROUILLER et YERLY, 1991), résume les principales dimensions de chacune d'elles.

-Types d'activités proposées en matière d'expression écrite :

Avant	Pendant	Après
Impliquer les élèves dans une véritable situation de communication. Discuter les objectifs, négocier et écrire les consignes.	Utiliser les ressources à disposition (dictionnaires, correction ciblées sur grilles de relecture ou quelques critères. personnes - maître, élève)	Utiliser des grilles d'auto-évaluation
Elaborer les outils nécessaires (pense-bête) et échanger avec d'autres idées.	Procéder par petite étape mutuelle (canevas, composer l'autoévaluation. l'introduction, développer	Pratiquer l'évaluation
Imprégnation préalable à partir de lecture de textes existants ou de recherche de vocabulaire.	Faire travailler un texte à deux et solliciter les deux pour le réaliser.	Amener l'élève à parler de son texte et de comment il s'y est pris
Donner à l'élève une méthode de travail et un mode d'action. (le fou, l'architecte, le menuisier et le juge)	échanges ou faire jouer deux rôles différents (l'écrivain et le contrôleur).	Différencier les types de remarques et de corrections. Mettre en valeur le texte
	Maintenir une grande disponibilité surtout pour les élèves en difficulté.	(selon le projet d'écriture défini au départ).
	Aider les élèves qui sont bloqués.	

Ce tableau a été choisi à cause de son contenu qui rejoint bien à la fois le nouveau programme et le déroulement de la leçon de l'expression écrite proposé dans le nouveau manuel.

II-5-Les enseignants et la didactique du français :

L'expression écrite est cependant loin d'être une chose facile. Quelques éléments méritent d'être relevés car tous les enseignants y sont heurtés.

***Le retour sur le texte**

Lorsque l'élève a écrit un premier jet, l'usage veut que l'enseignant le lise et lui retourne ses commentaires, remarques et éventuelles corrections. ALLARDI et FOURNIER (1996) se sont intéressés aux types de corrections que les enseignants faisaient sur les copies des élèves. Ces auteurs constatent que les annotations des professeurs de français concernaient essentiellement les aspects liés au lexique (richesse, précision, variété) et aux maladresses syntaxiques.. VALIQUETTE (1981) propose de s'intéresser non plus seulement au "quoi corriger ?" ou au "comment corriger ?" mais à renvoyer les élèves au "pourquoi corriger ?" ce qui semble être un excellent moyen de faire un retour sur le projet d'écriture lui-même. Dans notre expérimentation, la réécriture n'a pas été directement évaluée, mais faisait inévitablement partie du projet.

***La créativité :**

Autre pierre d'achoppement en expression écrite : la créativité. Le problème n'est que peu abordé en comparaison aux autres préoccupations des chercheurs. C'est un peu comme si les enseignants s'attachaient à valider les apprentissages de leurs élèves plus sur la forme que sur le fond. Le dilemme entre activité de structuration et d'expression (ou libération) n'est de loin pas clos et ne date pas d'aujourd'hui. Selon DE PIETRO, DESCHENAUX et WIRTHNER (1993) l'accent est encore trop souvent mis sur les activités de structuration plutôt que d'expression ouverte, peu de moyens d'enseignement existent pour l'expression. Cela n'est certainement pas dû au hasard, RICHOZ et RUNZ (1987) mettaient bien en évidence, en 1987 déjà, la difficulté de mesurer les dimensions créatives des textes produits.

En définitive, les pratiques en matière d'enseignement de l'expression écrite sont multiples et très variées. Elles suivent les grandes lignes présentées par les didacticiens

II-6-Difficultés de l'écrit:

Qu'ils s'agissent des élèves ou des étudiants aux différents niveaux de la scolarité. L'écriture représente un enjeu important. Et pourtant à tout moment peuvent intervenir des difficultés d'apprentissages, des blocages ou des abandons. Comme si en matière d'écriture, rien n'était jamais définitivement acquis pour des raisons diverses :des raisons de compétence, de difficulté d'adaptation à des tâches nouvelles, de tensions d'origine psychologiques, sociales ou culturelles.

Des raisons de compétences qui relèvent de l'apprentissage de la langues, puisqu'il ne suffit pas de savoir produire des textes, encore faut-il savoir les adapter aux différentes situations. Des difficultés d'adaptation peuvent survenir au sein même de l'école. Entre des tâches d'écriture simples, brèves et complexes plus longues, les deux réalisées dans un contexte scolaire précis qui codifie et contraint les écrits. Les différences ne sont pas seulement quantitatives mais aussi qualitatives. Un élève qui réussit bien ses rédactions peut se trouver devant un commentaire quelconque, parce que cet écrit implique de nouvelles compétences. Il lui faut apprendre à rédiger dans différents domaines. *« C'est que produire un texte quelle que soit la situation de production et la nature du texte, mobilise non seulement des compétences mais aussi des attitudes :des compétences en matière de la langue écrite bien évidemment, mais aussi une décision, celle d'écrire ce texte[...]. L'écriture est une pratique par laquelle le sujet laisse des traces de ce qu'il inscrit, s'inscrivant par la même dans une situation ou un contexte institutionnel ».*(1)

Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voire cet objet, à soi même ou aux autres. Cette production « hors de soi» nécessite une prise de distance par rapport aux informations et contenus écrits, et dans le même temps et le même mouvement, contribue à cette prise de distance. L'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur le langage, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement et jugement..

1- *Christine Barré-DE Miniac, *Le rapport à l'écriture Aspects Théoriques et Didactiques*, presses de L'Université de Charles DE Gaulle /LILLE 3, 2000.p12.

De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle même et sur le monde. Elle appartient donc à part entière au domaine de la cognition au sens étymologique du terme : activité de connaissance

Chapitre3

III-1-Les élèves :

Avant de tester les performances des enseignants et leurs degrés de maîtrise de cette nouvelle approche, il nous semble important de faire un tour du côté des élèves et de consulter leurs résultats.

III-1-a-Le manuel scolaire :

Dans l'ancien programme, le manuel scolaire de la 4^{ème} année fondamentale ressemblait plus à un livre de lecture avec quelques exercices de compréhension à l'intérieur, l'enseignant utilisait alors pour les évaluations soit ses propres exercices soit des livres d'exercices différents disponibles sur le marché qui correspondent à cette méthode.

Avec le nouveau programme, les enseignants se retrouvent en possession d'un outil de travail plus riche en matière d'exercices, le nouveau manuel scolaire reste pour le moment le seul support utilisé par les enseignants pour leurs leçons (compréhension de textes, grammaire, orthographe, conjugaison,...).et pour les exercices correspondants aux différentes leçons.

L'absence d'ouvrages de pratiques relatifs à cette nouvelle approche et le manque d'outils nécessaires pousse les enseignants à travailler uniquement avec le manuel scolaire. Aujourd'hui en Algérie, le manuel scolaire est la seule source pour apprendre.

***La description du manuel scolaire :**

Le nouveau manuel de français de la 4^{ème} année est un livre adapté à l'âge et au développement de l'apprenant de la 4^{ème} année primaire, à l'intérieur on retrouve 4 projets qui permettront à l'élève de mieux découvrir le monde des animaux, les moyens de transport, la bande dessinée et les sports.

L'apprenant apprendra aussi à lire les différents types de textes (texte documentaire, récit, bandes dessinées...)et à écrire, dans un premier temps de courts énoncés, pour cela

il dispose de plusieurs leçons de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe et de conjugaison afin de pouvoir raconter, décrire, interroger...

L'apprenant trouvera aussi dans ce nouveau de jolis poèmes et de belles histoire à lire.

Voici la présentation du manuel ainsi que le sommaire et l'intégralité du dernier projets.

III-1-b-Pourquoi l'écrit :

L'écrit a conservé une place de choix dans notre ère des communications. On n'a qu'à penser à la prolifération des livres, des périodiques, des sites web, pour se rendre compte que, malgré la prépondérance de l'audiovisuel, la communication écrite demeure encore vivante chez les jeunes comme les moins jeunes. Il apparaît donc capital de faire acquérir aux élèves, dès la fin du primaire, des compétences fonctionnelles pour leur permettre d'exprimer leur pensée clairement et de façon structurée dans un discours écrit. Pour que l'enseignement de l'écriture dispensé aux jeunes leur fasse développer des connaissances viables et pour que l'écriture soit vue non pas comme une fin en elle-même mais plutôt comme un moyen de transmettre des idées, il est important que son enseignement ait lieu dans un contexte signifiant pour les élèves, semblable aux situations d'écriture qu'ils pourront rencontrer plus tard au cours de leurs études ou sur le marché du travail, et c'est l'objectif de l'approche par compétences.

III-1-c-A propos de l'expression écrite :

Afin de vérifier le degré de maîtrise des élèves concernant la compétence écrite, on a choisi d'analyser les résultats d'une classe de 4^{ème} année primaire qui compte environ une cinquantaine d'élèves appartenant à une école qui se trouve en plein centre ville de Mostaganem, les exercices réalisés par les élèves de cette classe figurent dans la dernière séquence du dernier projet (projet4 : réaliser un livret pour présenter un sport), on a choisi les exercices de ce projet parce qu'ils seront réalisés en fin d'année ainsi ils nous permettront de juger c'est oui ou non l'enseignant a atteint l'objectif souligné dans le programme et quel est le degré de maîtrise de ces élèves de la compétences écrite à la fin de la 4^{ème} en fin d'année.

On rappelle aussi que le profil de sortie de l'élève à l'écrit tel qu'il figure dans le nouveau programme est :

- produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée,
- produire de courts textes (quelques phrases) pour raconter et/ou pour décrire.

Après avoir expliqué l'exercice, l'enseignant accorde quinze minutes pour la réalisation de l'exercice de production écrite (p145, production écrite, je m'entraîne). Le temps écoulé, l'enseignant demande aux élèves de réviser leur production finale, il respecte ainsi les consignes de leurs manuels scolaires, il récupère ensuite les manuels scolaires. On signale aussi qu'on était absent pendant la réalisation de l'exercice, les élèves n'étaient pas au courant que cet exercice va faire l'objet d'une recherche. Les manuels nous ont été remis un peu plus tard par l'enseignant.

Parmi les cinquante copies recueillies, seulement quinze élèves ont réussi l'exercice, les trente-cinq restants n'ont pas pu compléter le dialogue, soit ils laissent le dialogue vide, ou bien ils répondent par des mots qui ne correspondent pas ou qui sont mal écrit au point qu'on n'arrive pas à les comprendre. Pour en savoir plus à propos des élèves qui ont mal répondu ou pas répondu du tout, on a décidé alors d'aller les voir et les interroger, pour certains, ils comprennent le dialogue connaissent les mots des réponses mais ne savent les écrire, problème de connaissances orthographiques, d'autres les connaissent aussi mais seulement dans leur langue maternelle (l'arabe). Quelques élèves ne savent pas lire ce qui implique qu'ils ne comprennent ni le dialogue ni la consigne. On constate alors que le taux de réussite des élèves dans ce genre d'exercice de la production est inférieur à 50% (30%) de l'ensemble des élèves de la classe. On peut en déduire alors que le degré de maîtrise de la compétence écrite reste un peu faible tant au niveau de la lecture et de la compréhension de l'écrit qu'au niveau de la production écrite.

Si on tente d'expliquer ces résultats sur le plan de la cognition, on constate que la plupart des élèves franchissent l'étape de la planification, ils dégagent ainsi les informations essentielles à l'écriture, certains d'autres plus doués arrivent jusqu'à l'organisation de ces

idées sous de notes ou parfois des schémas, l'étape la plus difficile est la rédaction, seulement quelques élèves réussissent à écrire.

III-1-d-Interprétation des résultats :

Les résultats présentés permettent de faire quelques constatations d'ordre général sur les performances des élèves en matière d'expression écrite. Il faut relever d'abord que les élèves ont une assez bonne maîtrise de quelques composantes essentielles de l'activité d'écriture: élaboration d'une réponse adaptée au problème posé, structuration du discours, cohérence du message, utilisation correcte du lexique, recours au discours direct. Pour d'autres éléments tels que la correction syntaxique ou l'utilisation de pronoms, les résultats sont moyens.

Cependant, certains de ces résultats doivent être relativisés. Si le contenu des dialogues est adapté au problème posé, les productions sont, en revanche, jugées peu originales. Si le lexique est utilisé en grande partie de façon correcte, il est pourtant considéré comme étant pauvre et peu nuancé. Ainsi il est peu fait usage d'éléments qui contribuent à préciser le message tels que les adjectifs, les adverbes et les connecteurs.

L'orthographe est le domaine qui cause le plus de difficultés aux élèves. Est-ce dû au fait qu'en situation de production écrite l'attention se fixe davantage sur les composantes d'ordre pragmatique et morphosyntaxique? Il faut considérer, par ailleurs, qu'au moment de l'évaluation, les élèves n'ont qu'une maîtrise très limitée du système orthographique - fort complexe - de la langue française.

Nous sommes conscients des limites de notre étude. Il suffit de rappeler que les données ont été recueillies à partir d'un échantillon non représentatif et que les critères d'évaluation restent entachés de subjectivité. Tout cela fait que l'étude a plutôt un caractère exploratoire.

Pour résumer les résultats, retenons tout d'abord que les performances des élèves sont appréciables, cela d'autant plus qu'ils ont travaillé sans aide dans la plupart des cas. Alors que, dans la pratique de la classe, les activités d'expression écrite sont généralement précédées d'une phase de préparation. Relevons ensuite que quelques aspects sont assez bien maîtrisés. La majorité des élèves sont capables de produire un texte adapté au problème posé et bien structuré. Les textes sont cohérents, même si la cohérence est plus difficile à réaliser en situation d'expression peu contraignante. Les élèves utilisent le

lexique de façon adéquate, la cohérence des temps ne semble pas poser trop de problèmes puisque à ce stade ils utilisent seulement le présent de l'indicatif. La correction syntaxique ainsi que l'utilisation des pronoms ne causent des difficultés que dans la moitié des cas. Retenons enfin que les productions écrites se caractérisent par des résultats jugés " faibles " dans trois domaines: la correction de l'orthographe, l'originalité du discours et la richesse lexicale: emploi d'adjectifs, d'adverbes.

Les corrélations fortes entre les aspects pragmatiques des différents types d'épreuves nous révèlent que les enfants, à la fin de la 4^{ème} année primaire, ont acquis une certaine compétence dans la production de textes écrits, compétence qu'ils savent mettre en oeuvre quel que soit le sujet proposé.

III-1-e-Les perspectives possibles :

Lorsqu'on évoque les problèmes des jeunes à l'écrit, on a tendance à les associer à des lacunes sur le plan des connaissances orthographiques et grammaticales. Si ces lacunes sont une réalité regrettable dans bien des cas, elles s'accompagnent également d'autres problèmes concernant les stratégies d'utilisation de ces connaissances et les stratégies plus générales de production de textes. En effet, des recherches récentes ont montré certaines faiblesses dans l'enseignement des stratégies d'écriture. Alors que la connaissance des processus mentaux qui surviennent lors de l'écriture est nécessaire à la réussite des élèves, les programmes de français, tant au primaire qu'au secondaire, négligent, ces aspects procéduraux de l'écriture en mettant l'accent sur les caractéristiques des différents types de textes et sur les connaissances formelles plutôt que sur les stratégies qui interviennent en production de textes. Il devient pertinent, devant un tel constat, de ne plus seulement se préoccuper des faiblesses orthographiques et grammaticales des élèves lors de l'enseignement de l'écriture, mais de mettre l'accent sur les processus cognitifs qu'ils utilisent.

L'acte d'écrire suppose l'application de connaissances liées au code linguistique (grammaire, conjugaison, orthographe) et de connaissances liées au contexte d'écriture (le destinataire, le type de discours à produire...)

Pour agir efficacement, l'enseignant devra donc faire porter l'évaluation de la production

écrite, tant sur le dénombrement des erreurs orthographiques ou grammaticales que sur l'organisation du texte et sur les processus cognitifs mis en action par l'élève.

L'enseignant s'interrogera donc sur des aspects tels que la représentation de l'élève à l'égard de la tâche de rédaction, ses objectifs, la façon dont il récupère l'information logée en mémoire, la façon dont il organise ses idées avant et pendant sa tâche d'écriture, l'objet de son attention quand il relit son texte et la manière dont il gère la double activité d'élaborer le contenu et de respecter les conventions linguistiques.

Pour optimiser progressivement la production écrite de l'élève, l'enseignant pourrait avoir recours à la stratégie suivante : planifier (se donner des objectifs de communication, activer ses idées, les mettre en ordre,...), rédiger le texte, le réviser et enfin l'éditer.

***La planification :**

Elle consiste à dégager l'information essentielle à la situation qui est disponible dans la mémoire à long terme et à l'utiliser ensuite en rédigeant un plan sommaire. Cela implique que l'élève connaisse le thème d'écriture, l'interlocuteur cible, les contraintes de la tâche et les stratégies d'écriture qui sont à sa disposition.

***L'activation des connaissances antérieures :**

Elle consiste à récupérer en mémoire l'information relative au sujet de rédaction et au genre de texte à écrire. L'activation se manifeste par la prise de notes,... qui constituent les premiers éléments de la structure du texte.

Il s'agit donc de récupérer l'information logée en mémoire à long terme et de construire schématiquement les contenus à écrire. On constate que les élèves éprouvent des difficultés à n'activer que des idées essentielles au texte à écrire. Ils ont tendance à s'éparpiller et à manquer de rigueur. L'enseignant jouera ici un rôle important en guidant les enfants et en les soutenant dans leur démarche.

***L'organisation des idées :**

Cette étape consiste à disposer l'information rappelée en mémoire sous forme d'un plan. A cet effet, il pourrait s'avérer pertinent d'avoir recours à des schémas qui représentent différentes structures de textes pour aider les élèves à structurer leur production. Cette organisation se fait par l'intermédiaire d'activités telles que la comparaison, la classification, la mise en relation...

***L'intention d'écriture la poursuite d'objectifs :**

Il s'agit de déterminer les critères qui permettront à l'élève d'atteindre la qualité optimale du texte, en fonction de l'interlocuteur et du type de texte. Pour atteindre cet objectif, enseignant et élèves accorderont toute leur attention à la structure du texte, à l'organisation de toutes les idées liées au thème ainsi qu'au respect des conventions linguistiques.

***La rédaction :**

La rédaction consiste à produire un texte écrit qui s'accorde avec l'information logée dans sa mémoire et transcrite dans le plan en fonction des objectifs d'écriture.

De nombreux liens existent entre la planification et la rédaction : la séquence des idées écrites durant la planification est sensiblement celle qu'on retrouve dans le texte, le plan sert de tremplin à l'émergence de nouvelles idées durant la rédaction et la rédaction du texte peut conduire à la modification du plan.

Le processus de rédaction s'appuie donc sur celui de la planification, de même qu'il implique des actions qui lui sont propres.

***La révision :**

La révision consiste à vérifier la qualité du texte produit en fonction des objectifs et des intentions de l'élève. Cette étape comprend le repérage et la correction des erreurs.

***La lecture en vue d'améliorer son texte :**

*Elle implique que l'élève compare son texte avec le plan et les objectifs préalablement définis.

*Elle implique également que le lecteur se définisse une tâche de correction précise (Que vais-je vérifier? Cohésion textuelle, erreurs orthographiques...). Plusieurs lectures sont donc possibles et même conseillées.

*L'utilisation de stratégies générales

A l'égard de l'écriture, une stratégie générale serait de faire un plan et de réviser son texte. Ces stratégies générales, quoique insuffisantes pour résoudre le problème d'écriture, concourent tout de même à argumenter la qualité du texte et à atteindre l'objectif initial.

Conclusion

L'école primaire ne peut plus faire abstraction des outils brièvement décrits ci-dessus pour l'apprentissage de l'écriture.

Tenter de préparer les élèves à être plus efficaces sur le plan de la gestion de leurs connaissances, c'est mieux les préparer à affronter les défis humains et technologiques qui les attendent à l'école et à l'extérieur du milieu scolaire.

L'écriture représente une des compétences qui permettront aux élèves de relever ces défis. Savoir s'exprimer, faire valoir ses idées par écrit, c'est maîtriser un moyen stratégique devant l'avènement des nouvelles technologies de l'information et des communications.

*J. TURGEON et D. BEDARD Vie pédagogique n0103 - Avril / mai 1997 Informations Pédagogiques n°42 - Septembre 1998

III-2-Questionnaire :

III-2-a-Description du questionnaire :

Le questionnaire destiné aux enseignants a été élaboré afin de répondre aux hypothèses de notre recherche qui sont très claires à savoir si les enseignants du cycle primaire maîtrisent ou pas la nouvelle approche, et encore s'ils l'appliquent tout au long de leurs enseignements.

Le questionnaire est introduit par une fiche de renseignement sur laquelle ne figure ni le nom ni le prénom de l'enseignant. L'expérience de l'enseignant pendant sa scolarisation, les diplômes obtenus, l'année de l'obtention de ces diplômes, les établissements dans lesquels il a enseigné, tout cela peut affecter la manière d'enseigner. Ces raisons rendent cette fiche de renseignement utile lors de l'analyse des données.

Les questions proposées sont fermées, l'enseignant répondra donc seulement par un **oui** ou par un **non**. La plupart des questions relèvent des principales caractéristiques de l'approche par compétences.

L'ordre selon lequel les questions sont présentées est aussi important il commence par l'enseignement à travers l'approche par compétences vient après le rôle de l'enseignant, la place de l'élève et la coopération dans la classe. Les questions finales concernent l'évaluation dans l'approche par compétences.

Le questionnaire ci-dessous sera soumis à cents enseignants du cycle primaire il vise essentiellement à contrôler le degré de maîtrise de cette nouvelle approche par les enseignants.

Fiche de renseignement :

En quelle année aviez-vous fréquenté l'école pour la première fois ?

En quelle année aviez-vous quitté l'école primaire ?

En quelle année aviez-vous achevé vos études ?

En quelle année aviez-vous débuté l'enseignement ?

Ancienneté dans l'enseignement ?

Les diplômes ?

Les établissements dans lesquelles vous avez travaillé ?

Poste actuel ?

Classe en charge ?

Les questions qui figurent ci-dessus ne sont qu'un moyen pour nous aider lors de l'analyse des données.

Questionnaire :

1-Dans l'approche par compétences, on accorde plus de temps à un petit nombre de situations complexes plutôt que d'aborder un grand nombre de sujets à travers lesquels on doit avancer rapidement. Oui Non

2-L'enseignement à travers l'approche par compétences prend appuie sur les ressources existantes et s'inscrit dans des visées de formation à long terme.

Oui Non

3-L'enseignement à travers l'approche par compétences réside dans la somme et non pas dans l'organisation dynamique des composantes des compétences.

Oui Non

4-La compétence se développe à travers son utilisation dans des contextes variés.

Oui Non

5-L'approche par compétences vise l'autonomie professionnelle de l'enseignant.

Oui Non

6-Dans l'approche par compétences le rôle de l'enseignant est axés su l'étayage et le désatayage. Oui Non

7-L'approche par compétences transforme le métier de l'élève de celui d'un récepteur passif à un apprenant en situation d'interlocuteur, un constructeur actif.

Oui Non

8-Dans l'approche par compétences on enseigne grâce à des situations problèmes (questions). Oui Non

9-L'approche par compétences permet-elle des apprentissages signifiants en lien avec la réalité. Oui Non

10-Dans l'approche par compétences on laisse l'initiative et créativité à l'élève.

Oui Non

11-L'approche par compétences nécessite des travaux de coopération.

Oui Non

12-L'approche par compétences favorise le développement des stratégies de résolution de problèmes.

Oui Non

13-La démarche par compétences oriente l'école à se focaliser sur la formation de la pensée. Oui Non

14-Une compétence devrait être évaluée globalement et non pas à partir de ses composantes prises séparément.

Oui Non

15-Le moment d'évaluation devrait être dissocié du moment d'apprentissage.

Oui Non

16-L'évaluation ne devrait pas porter uniquement sur ce qui a été enseigné.

Oui Non

III-2-b-L'analyse du questionnaire :

Commençant par la fiche de renseignement afin de départager les questionnaires, les années de scolarisation des enseignants, de leur débuts de carrières et d'obtention de diplômes se rapprochent et même si elles ne se reprochent pas, aucun d'eux ne semblent avoir reçus un enseignement selon l'approche par compétences. La plupart de ces enseignants enseignent dans des écoles situés au centre-ville : c'est-à-dire là où le niveau des apprenants semble être le plus élevé en langue seconde par rapport aux zones rurales(du moins selon les recherches menées dans ce domaine). La courte expérience (2000-2007) comme enseignant dans différents écoles primaires situées dans des zones rurales me l'a aussi confirmée.

Cependant la question qui nous semble la plus importante concerne la nature des diplômes, sur cents fiches de renseignement : cinquante enseignants sont titulaires d'une licence en langue française, les cinquante qui restent ont des diplômes différents (licence en mathématique, en anglais, ingénieur, etc....).

Notre analyse va donc être départager en deux partie : la première partie concerne les enseignants titulaires d'une licence en langue française, dans la seconde partie nous analysons les réponses des enseignants restants.

Après avoir analyser les résultats des deux groupes d'enseignants, nous proposerons le résultat final qui répondra à une partie de notre recherche à savoir si ces enseignants choisis maîtrisent ou non la nouvelle approche.

III-2-c-Première partie de l'analyse :

Comme nous l'avons déjà cité dans la description du questionnaire, il se devise en trois parties. Commençant par la première celle qui concerne l'approche par compétences :

*38 enseignants parmi les cinquante ont répondu correctement aux questions (1,2,3,4) ce qui équivaut à 76% des enseignants du premier groupe.

*12 enseignants n'ont pas répondu correctement aux mêmes questions, c'est-à-dire 24% de l'ensemble du groupe.

Dans la deuxième partie, on retrouve les questions sur le rôle de l'enseignant, la place de l'élève et le travail des groupes (5,6,7,8,9,10,11,12,13).

*44 enseignants ont répondu correctement à ces questions 88%et seulement 6 ont mal répondu 12%.

Les questions de la troisième partie touche à point essentiel dans l'approche par compétences celui de l'évaluation (14,15,16)

*28 enseignants 56% ont répondu correctement à ces questions et 22 ont mal répondu 44%

Les numéros de questions	Nombre des enseignants qui ont bien répondu	Nombre des enseignants qui ont mal répondu	pourcentage
1, 2, 3,4	38 Enseignants/50	12 Enseignants/50	76% de bonnes réponses contre 24% de mauvaises réponses
5,6,7,8,9,10,11,12,13	44 Enseignants/50	6 Enseignants/50	88% bonnes réponses 12% mauvaises réponses
14, 15, 16	28 Enseignants/50	22 Enseignants/50	56% de bonnes réponses 44% de mauvaises réponses

III-2-d-Deuxième partie de l'analyse :

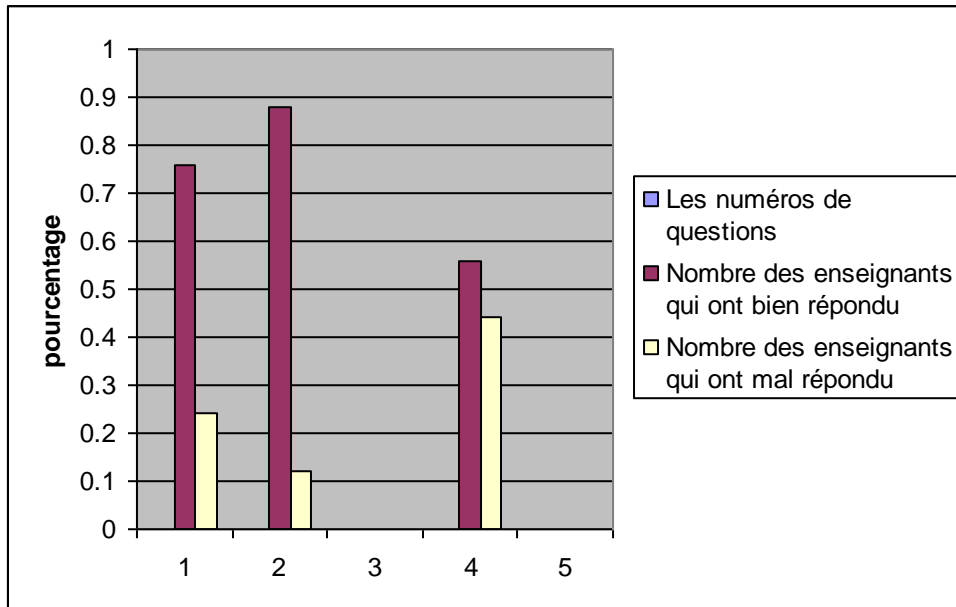
Cette deuxième partie regroupe les réponses des enseignants qui ne sont pas titulaires d'une licence en langue française.

*40 enseignants 80% de l'ensemble ont répondu correctement aux questions (1,2,3,4), les 10 restants 20% ont mal répondu.

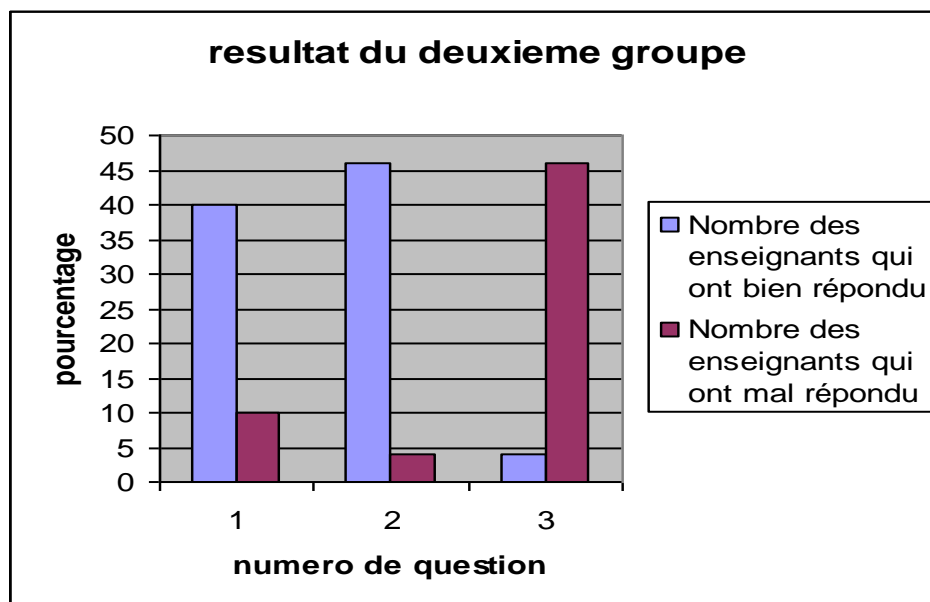
*46 enseignants 92% ont répondu correctement aux questions sur le rôle de l'enseignant, la place de l'apprenant et le travail de coopération en classe, seulement 4 enseignants ont mal répondu 8%.

*l'évaluation dans l'approche par compétences semble posée problème pour ce groupe puisque seulement 4 enseignants parmi les cinquante ont bien répondu à ces questions 8%, les 46 enseignants qui restent 80% n'ont pas encore compris comment évaluer dans l'approche par compétences.

Les numéros des questions	Nombre des enseignants qui ont bien répondu	Nombre des enseignants qui ont mal répondu	pourcentage
1,2,3,4	40 Enseignants/50	10 Enseignants/50	80% de bonnes réponses contre 20% de mauvaises réponses
5,6,7,8,9,10,11,12,13	46 Enseignants/50	4 Enseignants/50	92% de bonnes réponses contre 8% de mauvaises réponses
14,15,16	4 Enseignants/50	46 Enseignants /50	8% de bonnes réponses contre 92% de mauvaises réponses



Résultats du premier groupe



III-2-e-L'interprétation des résultats :

L'analyse du questionnaire montre que les deux parties des enseignants qu'ils soient titulaires d'une licence en langue française ou non semblent bien comprendre les principes de l'approche par compétence cela est dû aux nombreux séminaires auxquels ont assisté ses enseignants, des séminaires qui portent principalement sur les caractéristiques de cette nouvelle approche.

Interroger sur ses journées de formation, ses enseignants affirment n'avoir reçu que des directives théoriques (on quoi consiste l'approche par compétences, c'est quoi une compétence). Cependant ce qui semble manquer à ses enseignants c'est le comment (comment réussir à installer une quelconque compétence ?).

Un deuxième point plus au moins absent lors de ses séminaires est : l'évaluation dans l'approche par compétences, le programme a changer, le manuel aussi les méthodes selon lesquelles se déroulent les leçons sont différentes des anciennes, alors pourquoi continuer à garder le même mode d'évaluation. L'ignorance des enseignants sur la façon d'évaluer se traduit nettement à travers leurs réponses concernant les questions qui portent sur l'évaluation car sur l'ensemble de 100 enseignants seul 32 ont bien répondu à ses questions et les 68 enseignants restant ont tous mal répondu.

D'après ses résultats récolter, si on tente d'apporter une première réponse à notre première hypothèse, il est claire que la plupart des enseignants interrogé connaissent les principaux caractéristiques de cette approche mais le niveau des apprenants en langue française ne cesse de régresser depuis l'application de la nouvelle réforme, ce qui devrait être le contraire, cette nouvelle réforme a pour objectif d'améliorer le niveau dans cette discipline comme dans les autres disciplines. Finalement ,on arrive à dire, que si les enseignants maîtrisent la nouvelle approche et que le niveau des apprenants est en baisse, c'est qu'ils continuent à appliquer des méthodes classiques en se basant sur un nouveau programme et en se servant de nouveaux manuels.

III-3-Autres problèmes rencontrés par les enseignants dans la lecture :

L'apprentissage du code systématique sans aborder le sens au primaire entraînent une plus grande aptitude à lire au début .Les élèves maîtrisent mieux le code et le sens que les élèves ayant abordé la lecture avec une approche purement globale ou une approche mixte. , ils vont plus vite. Cela semble d'ailleurs assez logique. Ils ont développé rapidement une compétence qui leur permet de lire plus rapidement que les élèves traitant la lecture dans son ensemble dès le départ. Mais qu'en est il plus tard quand il s'agit d'aborder l'expression écrite en de la 4^{ème} année primaire ou au début de la 5^{ème}. nous rappelons que beaucoup de compétences sur l'attitude d'apprentissage ne sont que très rarement évaluées.

- Les difficultés scolaires sont liées à l'origine sociale.
- Les filles ont des meilleurs résultats que les garçons.
- Le redoublement est inefficace pour remédier aux difficultés scolaires.
- Moins ils travaillent la lecture en classe, mieux ils lisent.
- Le nombre d'élèves par classe n'influence pas les résultats aux tests.
- Les maîtresses sont plus efficaces que les maîtres.
- Plus on a d'expérience, plus on est efficace.
- Utiliser une méthode avec un manuel est plus efficace.

Voilà en très gros certains problèmes que peuvent rencontrer les enseignants concernant la compétence de lire.

Toutefois, il semble évident que les élèves 'décodage' maîtrisent une compétence à laquelle ils ont donnée une grande importance. Il accèdent donc au sens d'une manière autonome plus facilement car ils sont meilleurs lecteurs. Maîtrisant mieux le code et étant bien structuré par lui, l'élève est plus performant. Qu'en est il des autres compétences qui seraient développées pas les élèves 'compréhension' (ex: production, approche du texte, de la sémantique, comment surmonter un problème, gérer un consigne ouverte). Compétences que l'élève 'décodage' doit aborder plus tard en 5^{ème} année.

Deuxième problème, les élèves 'décodage' ne maîtrisant pas le code en fin de 4^{ème} année redoublent. Ils ne sont donc pas pris en compte. Ne sont évalués alors que les lecteurs de ces classes. Alors que les non lecteurs des classes 'compréhension' ne redoublent pas. Cela semble important à signaler car cela fausse un peu les résultats. La lecture 'décodage' est plus efficace pour les élèves venant de milieux défavorisés. En effet, un apprentissage cadré, avec des séances courtes précises, rassurantes, l'emploi de consignes fermées permettent, favorisent la structuration d'élèves qui se trouveraient dans la quasi impossibilité de gérer par exemple une situation d'apprentissage ouverte nécessitant des aptitudes qu'ils n'ont pas. Il y aurait accumulation cognitive de savoirs trop éloignés de leur sphère de connaissances et de savoir faire. Cela pourrait les déstabiliser. C'est d'ailleurs une des nombreuses raisons qui font penser que l'approche purement global sans aborder aucunement le code au primaire ne semble pas adapté pour beaucoup d'élèves et surtout pas ceux en difficultés., les classes 'globales' n'étudient pas les sens. La globale, c'est présenté des mots et l'enfant analyse pour comprendre de lui même les mécanismes. Pour une langue seconde cela peut paraître impossible.

L'approche 'mixte', apprendre le code tout en abordant le sens. C'est à dire se familiariser, découvrir la lecture dans son ensemble, sa globalité. Ex: Travailler, en parallèle du code, sur le mot, des textes, produire des écrits, travailler sur la sémantique...permet de s'adapter aux élèves. Certains ont besoin de cadre comme dans l'approche 'décodage'. D'autres peuvent déjà 'affronter' des situations ouvertes. Certains élèves très scolaires ont du mal par la suite à se prendre en charge et à apprendre d'une manière autonome. Ces difficultés apparaissent bien tard. Il faut apprendre à apprendre dans un environnement rassurant, ouvrir les consignes progressivement. S'adapter, c'est mettre l'élève au centre' car chaque élève est différent. Cette approche est plus souple.

III-4-Le rôle de l'enseignant selon Philippe Perrenoud :

Interroger sur les changements quant au rôle du professeur, Philippe Perrenoud a répondu

***Dans ce contexte, quels sont les changements quant au rôle du professeur ?**

Il est inutile de demander des efforts surhumains aux professeurs si le système éducatif n'a fait qu'adopter le langage des compétences, sans rien changer de fondamental. Le plus sûr indice d'un changement en profondeur, c'est l'allègement radical des contenus disciplinaires et une évaluation formative et certificative orientée clairement vers des compétences.

Comme je l'ai dit, les compétences ne tournent pas le dos aux savoirs, mais on ne peut prétendre les développer sans accorder du temps à des mises en situation. Il ne suffit pas d'ajouter une " situation de transfert " à la fin de chaque chapitre d'un cours conventionnel.

Si le système change, non seulement en reformulant ses programmes en termes de compétences véritables, mais en décloisonnant les disciplines, en introduisant des cycles d'apprentissage pluriannuels tout au long du cursus, en appelant à la coopération professionnelle, en invitant à une pédagogie différenciée, alors les professeurs doivent changer leurs représentations et leurs pratiques.

*** Qu'est-ce que le professeur doit alors modifier dans sa pratique ?**

Pour développer des compétences, il faut avant tout travailler par problèmes et par projets, donc proposer des tâches complexes, des défis, qui incitent les élèves à mobiliser leurs acquis et dans une certaine mesure à les compléter.

Cela suppose une pédagogie active, coopérative, ouverte sur la cité ou le village. Le professeur doit cesser de penser que donner des cours est au cœur du métier ! Enseigner, aujourd'hui, devrait consister à concevoir, mettre en place et réguler des situations d'apprentissage, en suivant les principes des pédagogies actives constructivistes.

Pour les enseignants acquis à une vision constructiviste et interactionniste de l'apprentissage, travailler au développement de compétences n'est pas une rupture. L'obstacle est en amont : comment amener des professeurs habitués à faire des leçons à repenser leur métier ? Ils ne développeront des compétences qu'à la condition de se percevoir comme organisateurs de situations didactiques et d'activités qui ont du sens pour les élèves, les impliquent, tout en engendrant des apprentissages fondamentaux.

*** Quelles sont les qualités professionnelles que le professeur doit avoir pour aider ses élèves à développer des compétences ?**

Avant d'avoir des compétences techniques, il devrait être capable d'identifier et de valoriser ses propres compétences, dans son métier et dans ses autres pratiques sociales, Ce qui exige un travail sur son propre rapport au savoir. Souvent, un professeur est quelqu'un qui aime le savoir pour le savoir, qui a réussi à l'école, qui a une identité disciplinaire forte dès l'enseignement secondaire. S'il arrive à " se mettre à la place " des élèves qui ne sont pas et ne veulent pas devenir " comme lui ", il commencera à chercher des moyens de les intéresser aux savoirs non en tant que tels, mais comme des outils pour comprendre le monde et agir sur lui.

La principale ressource du professeur, c'est sa posture réflexive, sa capacité d'observer, de réguler, d'innover, d'apprendre des autres, des élèves, de l'expérience. Mais bien sûr, il y a des capacités plus précises :

- savoir gérer la classe comme une communauté éducative ;
- savoir organiser le travail au sein de plus vastes espaces-temps de formation (cycles, projets d'école) ;
- savoir coopérer avec des collègues, les parents, d'autres adultes ;
- savoir concevoir et faire vivre des dispositifs pédagogiques complexes ;
- savoir susciter et animer des démarches de projet comme mode de travail régulier ;
- savoir repérer et modifier ce qui donne ou enlève du sens aux savoirs et aux activités scolaires ;

- savoir créer et gérer des situations-problèmes, identifier des obstacles, analyser et recadrer les tâches ;
- savoir observer les élèves au travail ;
- savoir évaluer les compétences en train de se construire.

***Qu'est-ce que le professeur peut faire avec les disciplines ? Comment les employer dans ce nouveau contexte ?**

Il ne s'agit pas de renoncer aux disciplines, qui sont des champs de savoirs structurés et structurants. Il y a des compétences à dominante disciplinaire, à travailler dans ce cadre.

Dans l'enseignement primaire, il faut cependant préserver la polyvalence des enseignants, ne pas "secondariser" l'école primaire. Dans l'enseignement secondaire, on peut souhaiter des cloisonnements moins précoces et étanches, des professeurs moins spécialisés, moins enfermés dans une seule discipline et fiers de tout ignorer des autres. Il importe aussi de ne pas répartir tout le temps scolaire entre les disciplines, de ménager des plages favorisant des démarches de projet, des carrefours interdisciplinaires ou des activités d'intégration.

***Comme concevoir l'évaluation dans une école orientée vers les compétences ?**

On ne formera des compétences dans la scolarité de base que si l'on exige des compétences au moment de la certification. L'évaluation est le vrai programme, elle indique "ce qui compte". Il faut donc évaluer des compétences, sérieusement.

Mais cela ne saurait se faire par des tests papier-crayon. On peut s'inspirer des principes de l'évaluation authentique élaborés par Wiggins :

- L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées.
- L'évaluation porte sur des problèmes complexes.
- L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences.
- L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires.

- Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement lors de l'évaluation des compétences.
- La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.
- L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs.
- La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants.
- La correction ne tient compte que des erreurs importantes dans l'optique de la construction des compétences.

***Dans combien de temps pourra-t-on apprécier les résultats des changements ?**

Avant d'évaluer les changements, mieux vaudrait faire en sorte qu'ils s'opèrent, pas seulement dans les textes, mais dans les esprits et les pratiques. Cela prendra des années si on fait les choses sérieusement. Le pire serait de croire qu'on transforme les pratiques d'enseignement et d'apprentissage par décret. Le changement requis passera par une forme de révolution culturelle, d'abord pour les professeurs, mais aussi pour les élèves et leurs parents.

Lorsque les pratiques auront changé à large échelle, le changement exigera encore des années pour porter des fruits visibles, car il faudra attendre qu'une ou plusieurs générations d'élèves aient traversé tout le cursus.

En attendant, mieux vaut piloter, accompagner et faire réussir le changement que de chercher des preuves prématurées de succès.

*** Qu'est-ce qu'une reformulation des programmes comme celle-là peut faire dans un pays ?**

L'approche par compétences ne va pas résoudre magiquement ces problèmes. Le plus grave serait, parce qu'on réforme les programmes, de désinvestir tout les autres chantiers. Seules des stratégies systémiques sont défendables.

Ne négligeons pas cependant trois apports de l'approche par compétences si elle va au bout de ses ambitions :

- elle peut accroître le sens du travail scolaire et modifier le rapport au savoir des élèves en difficulté ;
- elle favorise les approches constructivistes, l'évaluation formative, la pédagogie différenciée, ce qui peut favoriser l'assimilation active des savoirs ;
- elle peut mettre les professeurs en mouvement, les inciter à parler de pédagogie et à coopérer dans le cadre d'équipes ou de projets d'établissements.

C'est pourquoi il est judicieux d'intégrer dès maintenant l'approche par compétences à la formation - initiale et continue - et à l'identité professionnelle des professeurs.

N'oublions pas qu'en fin de compte, l'objectif principal reste de démocratiser l'accès aux savoirs et aux compétences. Tout le reste n'est que moyen !

*Brossard, Luce. (1999)

C ONSTRUIRE DES COMPÉTENCES, TOUT UN PROGRAMME!

Entrevue avec Philippe Perrenoud.

In Ministère de l'Éducation du Québec. Direction des communications et Direction des ressources matérielles.

Vie Pédagogique, numéro 112 septembre-octobre 1999. pp 16-20

Conclusion :

Dans le cas d'une activité qui implique un très fort degré d'interactivité entre des processus très nombreux et très variés, le problème majeur de la didactique revient à déterminer où il est préférable d'agir dans cet ensemble. Ce problème se trouve amplifié, pour ce qui concerne la lecture, dans le cas d'une langue seconde, puisqu'il n'y a plus là vraiment de « début » dans la mise en œuvre d'une activité souvent déjà largement entraînée à propos de la langue maternelle.

Un principe d'action général peut être d'agir là où les processus les plus spécifiquement déficitaires sont particulièrement mis en cause. La référence à la faible automatisation des processus de base – reconnaissance lexicale, et sans doute aussi, bien qu'on dispose encore de peu de données à ce sujet, traitements syntaxiques – peut sans doute conduire à des hypothèses didactiques. Il est sans doute difficile d'envisager des exercices qui conduisent directement à améliorer l'automatisation de tels processus. Mais on peut envisager deux types d'intervention :

– Avec effet immédiat, on peut penser que la double lecture systématique des textes est une technique qui doit permettre l'exercice séparé des processus de bas niveau, dont la mise en œuvre en première lecture serait susceptible de libérer les ressources cognitives suffisantes pour la mise en œuvre efficace des processus de haut niveau en seconde lecture. On est là dans une logique de dissociation des difficultés potentielles rencontrées par l'apprenant de langue seconde.

– A long terme, une réelle automatisation des processus de base ne semble pouvoir passer que par l'acquisition de connaissances implicites, dont la seule source réelle est un contact intense avec les éléments de la langue qui peuvent être objet d'apprentissage : les suites de lettres qui constituent les mots, les constructions syntaxiques les plus courantes, etc.

Une question didactique corollaire encore peu étudiée est celle de la nécessité d'un « niveau seuil » dans la maîtrise orale de la langue cible, niveau qui devrait correspondre à des connaissances lexicales suffisantes, et à une maîtrise suffisante des traitements

syntaxiques, pour que des processus spécifiques de l'activité de lecture puissent être efficacement transférées de la langue maternelle vers la langue seconde.

On peut noter enfin qu'on connaît encore mal l'impact que peut avoir la maîtrise de la langue maternelle sur l'apprentissage d'une langue seconde. Certains travaux font état d'une corrélation entre langue maternelle et langue seconde pour ce qui concerne la lecture. En fait, il faut d'abord relever qu'il y a relative indépendance entre les processus de reconnaissance des mots et les processus généraux d'acquisition de la langue : les différences entre bons et mauvais lecteurs ne recouvrent pas totalement – loin s'en faut – les différences de compétence verbale globale. On peut donc alors être amené à considérer – ce qui est encore à l'état d'hypothèse – que des compétences spécifiques sont en jeu pour ce qui concerne la lecture, tant au niveau des processus de base (connaissances implicites des éléments de langue et des structures syntaxiques) qu'au niveau des processus plus complexes, et que ces compétences peuvent avoir comme prérequis nécessaire – mais pas forcément suffisant – une maîtrise globale de la langue cible.

Bibliographie

- *Aubert J, Gilbert P, Pigeyre F, *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*, Paris, PUF1993, 223p.
- *Christine B, François Marie G, Roegiers.X, *Quel avenir pour les compétences*, Bruxelles, De Boeck,2002.
- *Coste e ,a, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues(1968-1988)*, Paris, didier-Hatier / Crédif collec « langue et apprentissage des langues »,1994.
- Gérard. S, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.
- *Jolis.N, *Piloter de la logique de poste à l'atout compétence*, Paris, Ed d'organisation, 1997, 128p.
- *Jonnaert. Ph, *Compétences et socioconstructivisme –une cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck,2002.
- *Le Boterf. G, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Ed D'organisation, 1994-176.
- *Roegiers. X, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- *Perrenoud. Ph, *Construire des compétences dès l'école*. Paris :ESF.1997.
- *Pendanx.M, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette,1989
- *Reuter. Y, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, Hartmann
- *Piolat. A et Pélissier. A, *La rédaction de texte : Approche cognitive*,Delachaux et niestlé, Paris,1998.
- *Rey. B, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.
- *Roegiers.Y, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- *Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette éducation, Paris, 1991.
- *Christine Barré-DE Miniac, *Le rapport à l'écriture Aspects Théoriques et Didactiques*, presses de L'Université de Charles DE Gaulle /LILLE 3, 2000.

